MOLDOVA STATE UNIVERSITY
FACULTY OF LETTERS
DEPARTMENT OF ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES
in partnership with
"ION CREANGA" STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AMERICA HOUSE CHISINAU
FRANCOPHONE UNIVERSITY AGENCY
AMERICAN STUDIES CENTER

HYBRID INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

DYNAMICS OF THE ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES: TRENDS AND INNOVATIONS

9th edition

Marking the 80th Anniversary of Moldova State University

Collection of Scientific Articles

CHISINAU, 2026
MSU

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

HYBRID INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

DYNAMICS OF THE ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES: TRENDS AND INNOVATIONS

9th edition

Marking the 80th Anniversary of Moldova State University

March 27, 2026

CHISINAU, 2026
MSU

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

Extras din ședința Consiliului Științific al USM
din 26 iunie 2026, proces-verbal nr. 7

Consiliul Științific aprobă spre publicare ***Culegerea de articole***
Dinamica Limbilor Romanice și Germanice: Tendințe și Inovații

Recenzenți:
BREAHNĂ Irina, doctor habilitat în filologie, conferențiar universitar USM
SAVIN-ZGARDAN Angela, doctor habilitat în filologie, profesor universitar, Universitatea liberă Internațională din Moldova

Hybrid International Scientific Conference **"Dynamics of The Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations",** 9th edition, was organized by the Department of Romance and Germanic Languages in partnership with "Ion Creanga" State Pedagogical University, America House Chisinau, Francophone University Agency, Canadian Studies Center and American Studies Center.

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

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Dynamics of the Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations", hybrid international scientific conference (9 ; 2026 ; Chisinau). Hybrid international scientific conference "Dynamics of the Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations", 9th edition : Marking the 80th Anniversary of Moldova State University : Collection of Scientific Articles, March 27, 2026, [Chisinau] / scientific committee: Adriana Cazacu [et al.]. – Chisinau : Editura USM, 2026. – 383 p. : fig., fot. color.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

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

ISBN 978-9975-77-545-8 (PDF).

Text : electronic.

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

© USM, 2026

https://doi.org/10.59295/drgl2026

SCIENTIFIC COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

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

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

ORGANIZING COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

Daniela PASCARU, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Vitalina BAHNEANU, PhD., Associate Professor, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Ludmila CUTCOVSCHI, PhD., University Lecturer, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Lia BUTUCEL, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Mariana NITA, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Andrei BRAESCU, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;
Valentina CRETU, Lecturer, MA, the Department of the Romance and Germanic Languages, Faculty of Letters, Moldova State University;

EDITING COMMITTEE OF THE CONFERENCE:

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

CONFERENCE OBJECTIVES AND FRAMEWORK

The Hybrid International Scientific Conference ***"Dynamics of The Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations"***, *9th edition* is aimed at education specialists (university lectures, PhD students and all those interested in the field), especially at those who teach Romance and Germanic Languages, in order to share experience, identify specific needs and improve the quality of teaching/research. The conference will focus on debates generated by investigations of the vast field of Romance and Germanic Languages and will unite specialists in the field so that they could share experiences as well as individual research results with the purpose of professional development and that of the interuniversity cooperation. The event aims at an effective exchange of ideas on the teaching of Romance and Germanic Languages, the development of communicative competences in the teaching and learning of Romance and Germanic Languages, students' assessment and testing, the certification of linguistic competences for Access to undergraduate, master's and doctoral degrees, the development of online courses and promoting a virtual learning environment. From the perspective of the multicultural context, which is increasingly becoming a reality of the present, we aim to encourage debates on the development of professional communication skills in Romance and Germanic Languages, the way in which it focuses on how foreign language proficiency impacts professional interactions and intercultural contact. The conference has the following objectives:

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

The Conference aims to create mixed teams of researchers who will collaborate to crossbreed various types of academic discourse-staging. The core focus will be on sharing the experience of researchers who will represent various education institutions in Moldova, Romania, France, Spain, USA, Uzbekistan, as well as other universities. The International Conference ***"Dynamics of The Romance and Germanic Languages: Trends and Innovations"***, *9th edition* tends to promote an essential unity which will enhance the participant's aspirations in the applied Romance and Germanic Languages horizon. Given the realities in the Republic of Moldova, through its specificity, this conference aims to highlight the social and cultural realities throughout case studies that will be presented by the participants, but also to propose new perspectives and techniques to address complex realities of social realities. The Conference focuses on the interdisciplinary dialogue which will continue in the following edition due to the participation of researchers from different universities both from Republic of Moldova and from other countries, and the capitalization of research results as well as the stimulation of international collaboration, in the field so important and appealing as Romance and Germanic Languages.

CZU: 81`246.3`27 https://doi.org/10.59295/drgl2026.01

LANGUES ET DIALOGUE INTERCULTUREL : MÉDIATION, PERCEPTION ET DYNAMIQUES SOCIALES DANS UN MONDE PLURILINGUE

LANGUAGES AND INTERCULTURAL DIALOGUE: MEDIATION, PERCEPTION, AND SOCIAL DYNAMICS IN A MULTILINGUAL WORLD

Auxanne BELLEMÈRE
Coordinator for University and Educational Cooperation and Campus France Representative
Alliance Française, France
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4944-8354

Abstract: ***The analysis shows that languages play an active role in shaping identities and structuring social interactions. In a globalized context, they emerge as essential tools for promoting mutual understanding and cooperation among cultures.***

Keywords: *multilingualism, intercultural dialogue, sociolinguistics, linguistic identity, cultural mediation*

1. Introduction

L'art de la langue dans le dialogue interculturel pourrait être conçu comme une genèse qui suit son cours, à laquelle concourent incessamment des événements socioculturels, scientifiques, technologiques, économiques et géopolitiques, et dans laquelle interviennent des faits et des éléments d'ordre anthropologique, philosophique, historique, artistique, sociologique, psycholinguistique, psycho-cognitif, paralinguistique et comportementaux. Une langue transparaît sa culture, celle qui la légitime et la renforce dans son fondement et sa structure. Tout individu traduit ainsi sa propre conception du monde en se référant à des présupposés culturels communs qui l'inscrivent dans une collectivité, une région, un pays ou un territoire (Arous p.3). La rencontre avec l'Autre s'avère indispensable à l'enrichissement de l'expérience humaine, car elle conduit nécessairement à la confrontation de deux ou plusieurs consciences distinctes, les incitant de ce fait à la réflexion proprement dite ou à l'action en faveur d'une reconstruction de lui-même et de son monde. C'est ainsi que s'opèrent les transformations même les plus infimes qui touchent en premier l'art du langage. La médiation interculturelle joue un rôle important à ce niveau de la communication. Le but de ce dialogue étant la construction d'un ″Tout-Monde″ qui répond aux aspirations d'un ″Tout-Homme″, comme l'entendait Edouard Glissant, sa réalisation peut devenir effective à partir du moment où les divergences culturelles sont ciblées et que les possibilités d'aller outre sont répertoriées et assimilées dans les cultures de départ. Bref, le principal enjeu attribuable à la communication interculturelle à travers le langage comme art, l'art comme langage, la culture sujette aux mutations, les spéculations universitaires et

philosophiques comme jugement, est aujourd'hui d'ordre anthropologique et transculturel. Il se rattache à la nécessité de rétablir un dialogue interculturel là où se manifestent les hostilités entre des cultures, un dialogue apte à s'assurer de vérités transculturelles là où domine la guerre des différends.

Ces dernières années, l'essor des minorités, les contacts de langue liés à la mondialisation dans le monde éducatif, les notions de variété, de différenciation et de pluralité renversent la vision homogénéisante et la standardisation sociale ; désormais, les dimensions culturelles et interculturelles sont toujours plus développées dans la recherche. Les politiques éducatives, les outils qui se multiplient, appréhendent et évaluent sous un jour nouveau ce que l'on appelle à présent la compétence interculturelle. Malgré la pluralité des socialisations langagières et des identités qui transforment notre rapport au monde, depuis près de cinquante ans, le Conseil de l'Europe accorde une importance à la défense des droits de l'homme et de la démocratie, questionnant l'interculturalité dans l'éducation et les valeurs à promouvoir.

S'il est admis que l'interculturel se caractérise par l'ensemble des processus qui permettent d'établir des relations entre des cultures différentes, ce champ est transversal à de nombreuses disciplines universitaires reconnues : l'ethnologie, l'ethnographie de la communication et l'anthropologie sont des sciences qui travaillent sur la culture de l'autre et sur le rapport entre les cultures depuis les années 1960. Au traditionnel cours de langue et civilisation françaises se substitue le questionnement autour des relations entre les cultures qui prennent en effet en charge les questions sociales, les liens qui unissent des sujets de cultures différentes : on pense par exemple au rôle des stéréotypes et des représentations sociales dans les rencontres interculturelles.

La mondialisation contemporaine s'accompagne d'une intensification des échanges humains, culturels et académiques, rendant le dialogue interculturel indispensable. Dans ce contexte, les langues occupent une place centrale, non seulement en tant qu'outils de communication, mais également comme vecteurs de sens et de structuration des rapports sociaux.

Le dialogue interculturel est de plus en plus considéré comme l'un des moyens de promouvoir la compréhension mutuelle, un meilleur vivre-ensemble et un sentiment actif de citoyenneté et d'appartenance européenne. Il n'existe pas de définition acceptée du dialogue interculturel. Le terme est une adaptation d'autres termes, tous d'actualité, comme le multiculturalisme, la cohésion sociale et l'assimilation. La meilleure formulation à l'heure actuelle est peut-être celle utilisée par le Conseil de l'Europe dans son Livre blanc sur le dialogue interculturel, qui stipule : Le dialogue interculturel est entendu comme un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes ayant des origines et des patrimoines ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents.

Il faut noter que cette définition est suffisamment large pour englober presque tous les types d'échanges entre groupes et individus culturellement distincts, sans établir de priorités pour aucun d'entre eux. Pourquoi la question du dialogue interculturel est-elle aujourd'hui une priorité dans l'agenda politique européen ? Principalement en raison de la

question de plus en plus pressante de la « rencontre des cultures », provoquée à la fois par la circulation des personnes et par la nature de plus en plus poreuse de nos identités nationales. Nous vivons dans une osmose des cultures facilitée par les voyages, la technologie et l'interconnexion de nos économies et cultures contemporaines. La relation entre langue et pensée constitue un axe central des sciences du langage. La réflexion philosophique souligne que la langue n'est pas un simple instrument de communication, mais un cadre structurant de la perception du monde. L'idée selon laquelle les limites du langage correspondent aux limites de la pensée met en évidence l'influence des structures linguistiques sur les représentations mentales.

Dans le champ de la sociolinguistique, les langues sont également envisagées comme des pratiques sociales inscrites dans des contextes historiques et culturels spécifiques. Elles participent à la construction des identités individuelles et collectives et reflètent des rapports de pouvoir. Le plurilinguisme, dans cette perspective, constitue une ressource cognitive et sociale, permettant aux individus de naviguer entre différents univers symboliques et culturels.

Les observations réalisées en Guyane et au Bénin mettent en évidence le rôle du français comme langue de communication partagée. Dans ces contextes multilingues, le français facilite les échanges institutionnels et intercommunautaires. Toutefois, l'usage d'une langue commune ne garantit pas une compréhension complète des réalités locales. Les interactions restent souvent marquées par des implicites culturels, des normes sociales et des systèmes de valeurs qui échappent à une simple compétence linguistique. Ainsi, la communication interculturelle suppose une compétence élargie, intégrant la capacité à interpréter les contextes culturels et les pratiques sociales.

La République de Moldavie se caractérise par une coexistence linguistique complexe, dans laquelle le roumain, le russe et le français et l'anglais occupent des fonctions différenciées. Le roumain est associé à l'identité nationale et à la continuité culturelle, tandis que le russe conserve une importance dans les interactions sociales et régionales. L'anglais, quant à lui, est lié à l'ouverture internationale et aux opportunités académiques et professionnelles. Le français garde encore son statut de langue de l 'intellectualité. Cette pluralité linguistique reflète une identité en construction, marquée par la capacité d'intégrer des influences multiples. Le plurilinguisme apparaît ainsi comme une stratégie d'adaptation et un facteur de mobilité sociale.

Dans un contexte international marqué par la diversité linguistique, la promotion du dialogue interculturel constitue un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs et les institutions académiques. L'enseignement des langues ne peut se limiter à l'acquisition de compétences linguistiques. Il doit intégrer une dimension interculturelle, visant à développer la capacité des apprenants à comprendre et à interpréter la diversité des pratiques sociales. Les universités jouent un rôle essentiel dans ce processus, en favorisant le plurilinguisme et en encourageant les échanges internationaux.

Cette réflexion met en évidence trois dimensions essentielles des langues : elles structurent la communication, façonnent la compréhension du monde et influencent le

positionnement social des individus. Dès lors, promouvoir les langues ne consiste pas uniquement à encourager leur apprentissage, mais aussi à reconnaître leur rôle central dans le dialogue interculturel. Dans un contexte international marqué par la diversité et les échanges, cette approche invite à mieux comprendre les enjeux linguistiques comme des leviers essentiels pour favoriser la coopération, le respect mutuel et la compréhension entre les cultures.

L'analyse du rôle des langues dans le dialogue interculturel met en évidence leur importance dans la compréhension du monde contemporain. Les langues ne sont pas de simples outils techniques, mais des instruments complexes qui structurent la pensée, façonnent les identités et influencent les relations sociales.

Les exemples issus de différents contextes géographiques montrent que les langues peuvent à la fois faciliter et complexifier les interactions interculturelles. Leur maîtrise implique non seulement des compétences linguistiques, mais également une sensibilité aux dimensions culturelles et sociales. Dans cette perspective, la promotion des langues apparaît comme un levier fondamental pour renforcer la coopération internationale, le respect mutuel et la compréhension entre les cultures.

Bibliographie

2. Amselle, J.-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris: Flammarion.
3. Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
4. Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
5. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
6. Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace & Company.
7. Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
8. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
9. Abdallah-Pretceille, M. (2006). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
10. Hayat Marinelli Arous. *L'Art de la langue dans un dialogue intercultural*. Paris 2012

CZU: 94:325.2(478+498.5)(=112.2)″18″ https://doi.org/10.59295/drgl2026.02

VON BESSARABIEN IN DIE DOBRUDSCHA: ZUR GESCHICHTE EINER DEUTSCHEN WANDERUNGSBEWEGUNG IM 19. JAHRHUNDERT

FROM BESSARABIA TO DOBRUJA: A STUDY OF A GERMAN MIGRATION MOVEMENT IN THE NINETEENTH CENTURY

Josef SALLANZ
PhD, University Lecturer
German Academic Exchange Service (DAAD), Germany
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8004-8116

Abstract: ***The article analyzes the migration of German settlers from Bessarabia and adjacent regions of the Russian Empire to Dobruja in the nineteenth century. It focuses on the causes, dynamics, and spatial structures of this migration, which unfolded in several phases between 1841 and the early 1890s. Drawing on migration history and colonization theory, the study demonstrates that this was a multi-stage, transregional movement shaped by structural constraints, institutional changes, and individual agency.***

Keywords: *German settlers, Bessarabia, Dobruja, migration history, step migration, Russian Empire, nineteenth century*

1. Einleitung und Forschungsstand

Die Geschichte der deutschen Siedler in Südosteuropa ist eingebettet in die großräumigen Migrationsbewegungen, die Europa seit dem späten 18. Jahrhundert prägten. Diese Wanderungen standen in engem Zusammenhang mit agrarischen Transformationsprozessen, demografischem Wachstum sowie der Expansion und Konsolidierung imperialer Herrschaftsräume. Insbesondere das Russländische Reich entwickelte sich seit der Regierungszeit Katharinas II. zu einem zentralen Zielgebiet deutscher Siedler, denen durch Privilegien wie Religionsfreiheit, Selbstverwaltung und wirtschaftliche Anreize gezielt Ansiedlungsmöglichkeiten eröffnet wurden.

Die Forschung hat sich bislang vor allem auf diese Primärmigration konzentriert und dabei die institutionellen Rahmenbedingungen, die Siedlungsstruktur sowie die kulturelle Entwicklung der deutschen Siedlungen im Russländischen Reich detailliert untersucht. (vgl. bspw. Stumpp 2004, Eisfeld 1999) Vergleichsweise weniger Aufmerksamkeit wurde hingegen den sekundären Wanderungsbewegungen geschenkt, die sich aus diesen Siedlungen heraus entwickelten. Gerade diese nachgelagerten Migrationen sind jedoch von zentraler Bedeutung, da sie die Dynamik, Persistenz und Anpassungsfähigkeit migrantischer Lebensformen besonders deutlich erkennen lassen.

Die Abwanderung deutscher Siedler aus Bessarabien und anderen Regionen Neurusslands in die Dobrudscha stellt in diesem Zusammenhang ein besonders instruktives Beispiel dar. Sie vollzog sich nicht als einmalige Bewegung, sondern als wiederkehrender Prozess über mehrere Jahrzehnte hinweg, der eng mit politischen, ökonomischen und

sozialen Veränderungen im Russischen Reich verbunden war. Gleichzeitig war die Dobrudscha als Grenzregion zwischen Imperien ein Raum spezifischer Möglichkeiten, in dem sich Migration unter Bedingungen relativer staatlicher Offenheit und begrenzter administrativer Kontrolle vollziehen konnte.

Die bisherige Forschung zur Geschichte der Dobrudscha Deutschen ist häufig stark deskriptiv angelegt und konzentriert sich auf lokale Entwicklungen, genealogische Zusammenhänge oder erinnerungskulturelle Perspektiven. Eine systematische Einordnung dieser Migration in größere theoretische und vergleichende Zusammenhänge steht hingegen weitgehend aus. Insbesondere fehlt es an Ansätzen, die die Bewegung als Teil eines überregionalen Migrationssystems interpretieren und dabei sowohl makrostrukturelle Bedingungen als auch mikrohistorische Handlungsspielräume berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die Migration von Bessarabien in die Dobrudscha als mehrstufigen, transregionalen Prozess zu analysieren. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie strukturelle Faktoren – etwa agrarische Rahmenbedingungen, staatliche Politik und rechtliche Veränderungen – mit individuellen und kollektiven Entscheidungsprozessen der Migranten zusammenwirkten. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern die Dobrudscha als peripherer Raum nicht nur Ziel, sondern auch Durchgangsstation innerhalb weiterreichender Migrationsbewegungen fungierte.

Indem der Beitrag migrationshistorische, sozialgeschichtliche und raumtheoretische Perspektiven miteinander verbindet, leistet er einen Beitrag zur differenzierteren Betrachtung europäischer Wanderungsprozesse im 19. Jahrhundert. Zugleich wird die Geschichte der Dobrudscha Deutschen aus ihrer bisherigen randständigen Position herausgelöst und als integraler Bestandteil einer vielschichtigen europäischen Migrationsgeschichte sichtbar gemacht.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Push-Pull-Modell und seine Grenzen

Klassische migrationshistorische Ansätze erklären Wanderungsbewegungen häufig mithilfe des sogenannten Push-Pull-Modells, das zwischen abstoßenden Faktoren im Herkunftsraum (Push) und anziehenden Faktoren im Zielraum (Pull) unterscheidet. (vgl. Lee 1966: 47–57) Im Kontext der Migration deutscher Siedler aus Bessarabien lassen sich solche Faktoren durchaus identifizieren: Auf der einen Seite wirkten strukturelle Probleme wie zunehmende Landknappheit infolge demografischen Wachstums, agrarische Fragmentierungsprozesse sowie politische Restriktionen im Russischen Reich als zentrale Auswanderungsanreize. Auf der anderen Seite bot die Dobrudscha als peripherer Raum mit vergleichsweise frei verfügbarem Land und geringerer staatlicher Regulierung attraktive Ansiedlungsmöglichkeiten.

Gleichwohl stößt das Push-Pull-Modell bei der Analyse dieser Wanderungsbewegung an seine Grenzen. Es suggeriert eine relativ lineare, zielgerichtete Migration zwischen zwei klar definierten Räumen, während die tatsächlichen Bewegungen der Kolonisten wesentlich komplexer verliefen. Die Migration war weder einmalig noch eindeutig final ausgerichtet, sondern häufig durch Zwischenstationen, temporäre

Aufenthalte und teilweise auch Rückwanderungen geprägt. Zudem unterschätzt das Modell die Bedeutung sozialer Netzwerke, institutioneller Rahmenbedingungen und kultureller Faktoren, die die Entscheidungsprozesse der Migranten maßgeblich beeinflussten.

Insbesondere die Rolle kollektiver Erfahrungen, konfessioneller Bindungen und bereits bestehender Siedlungsverbindungen lässt sich nicht adäquat durch ein rein ökonomisch orientiertes Erklärungsmodell erfassen. Migration erscheint daher weniger als unmittelbare Reaktion auf äußere Bedingungen, sondern vielmehr als ein sozial eingebetteter Prozess, der durch Wahrnehmungen, Erwartungen und vorhandene Handlungsspielräume strukturiert wird.

2.2 Mehrstufige Migration und Kettenwanderung

Vor diesem Hintergrund erweist sich das Konzept der mehrstufigen Migration („step migration“) als analytisch fruchtbarer. (vgl. Zelinsky 1971: 219–249) Es geht davon aus, dass Wanderungsbewegungen häufig nicht direkt vom Herkunfts- in den endgültigen Zielraum führen, sondern in mehreren Etappen verlaufen. Für die Bessarabiendeutschen lässt sich ein solcher Verlauf klar nachzeichnen: Viele Siedler verließen ihre ursprünglichen Wohnorte nicht mit dem Ziel, sich dauerhaft in der Dobrudscha niederzulassen, sondern bewegten sich schrittweise über verschiedene Regionen – etwa die Moldau oder die Walachei –, wo sie teilweise nur kurzfristig verweilten.

Diese Zwischenstationen erfüllten mehrere Funktionen. Sie dienten einerseits der Orientierung und Informationsgewinnung über mögliche Siedlungsräume, andererseits ermöglichten sie eine schrittweise Anpassung an neue politische, wirtschaftliche und ökologische Bedingungen. Gleichzeitig bildeten sich entlang dieser Migrationsrouten soziale Netzwerke heraus, die für nachfolgende Migranten von entscheidender Bedeutung waren.

In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept der Kettenwanderung von zentraler Bedeutung. Bereits ausgewanderte Familien oder Dorfgemeinschaften fungierten als Anlaufstellen und Informationsvermittler für weitere Migranten. Sie reduzierten Unsicherheiten, erleichterten die Organisation der Wanderung und trugen zur Reproduktion sozialer Strukturen im neuen Siedlungsraum bei. Migration erfolgte somit nicht isoliert, sondern eingebettet in dichte Beziehungsgeflechte, die über regionale und staatliche Grenzen hinweg bestanden.

Die Kombination aus mehrstufiger Migration und Kettenwanderung erklärt zudem, warum sich bestimmte Herkunftsregionen und Zielgebiete besonders eng miteinander verbanden. Die Dobrudscha wurde auf diese Weise nicht zufällig zum Zielraum, sondern entwickelte sich durch wiederholte Wanderungsbewegungen und bestehende Netzwerke zu einem etablierten Migrationsziel innerhalb eines größeren transregionalen Systems.

2.3 Grenzraumtheorie und periphere Räume

Die Dobrudscha lässt sich im Rahmen der Grenzraumtheorie als peripherer, zwischen mehreren politischen und kulturellen Einflusszonen gelegener Raum interpretieren. (vgl. Baud/van Schendel 1997). Im 19. Jahrhundert war die Region durch ihre Lage an der Schnittstelle des Osmanischen Reiches, später auch Rumäniens, sowie durch

ihre Nähe zum Russländischen Reich geprägt. Diese geopolitische Position ging mit einer vergleichsweise schwachen administrativen Durchdringung, einer heterogenen Bevölkerungsstruktur und einer hohen Verfügbarkeit bislang wenig intensiv genutzter Ressourcen einher.

Periphere Grenzräume zeichnen sich in der Regel durch eine besondere Ambivalenz aus: Einerseits bieten sie aufgrund geringerer staatlicher Kontrolle und regulativer Eingriffe Freiräume für Migration, wirtschaftliche Betätigung und soziale Neuordnung. Andererseits sind sie häufig durch politische Unsicherheit, infrastrukturelle Defizite und rechtlich instabile Besitzverhältnisse gekennzeichnet. Gerade diese Kombination aus Chancen und Risiken macht sie für mobile Bevölkerungsgruppen attraktiv, die bereit sind, Unsicherheiten in Kauf zu nehmen, um neue Handlungsspielräume zu gewinnen.

Im Fall der Dobrudscha wird deutlich, dass die Region nicht das Ergebnis einer gezielten staatlichen Kolonisationspolitik war, sondern vielmehr als „offener Raum" fungierte, der durch sukzessive Aneignung und Besiedlung erschlossen wurde. Die Ansiedlung deutscher Kolonisten erfolgte daher überwiegend ungesteuert und in enger Wechselwirkung mit lokalen Gegebenheiten sowie mit anderen ethnischen und religiösen Gruppen, die ebenfalls in der Region präsent waren.

Grenzräume wie die Dobrudscha sind zudem nicht nur geographische, sondern auch soziale und kulturelle Übergangszonen. In ihnen treffen unterschiedliche Lebensweisen, Rechtsordnungen und Identitätsmuster aufeinander. Für die deutschen Siedler bedeutete dies einerseits die Möglichkeit, vertraute soziale Strukturen – etwa durch konfessionell organisierte Gemeinden – zu reproduzieren, andererseits aber auch die Notwendigkeit zur Anpassung an eine multiethnische und multireligiöse Umwelt.

Darüber hinaus lässt sich die Dobrudscha als Teil eines größeren Netzwerks von „Migrationskorridoren" verstehen, das verschiedene Regionen Osteuropas miteinander verband. In diesem Sinne fungierte der Grenzraum nicht nur als Zielgebiet, sondern auch als Durchgangs- und Transformationsraum innerhalb weiterreichender Mobilitätsprozesse. Migration wurde hier nicht beendet, sondern häufig fortgesetzt – sei es durch Binnenwanderung innerhalb der Region oder durch Weiterwanderung nach Übersee.

Insgesamt zeigt die Anwendung der Grenzraumtheorie, dass die Dobrudscha nicht lediglich als passiver Aufnahmeort für Migranten zu begreifen ist, sondern als aktiver sozialer Raum, in dem Migration, Anpassung und Neubildung von Gemeinschaften in besonderer Weise ineinandergreifen.

3. Historischer Kontext: Ansiedlung im Russländischen Reich

Die Ansiedlung deutscher Siedler in Bessarabien und anderen Regionen des Russländischen Reiches erfolgte im frühen 19. Jahrhundert im Rahmen einer gezielten Kolonisationspolitik, die insbesondere unter der Herrschaft Katharinas II. und ihrer Nachfolger entwickelt wurde. Ziel dieser Politik war es, dünn besiedelte Grenz- und Steppengebiete wirtschaftlich zu erschließen, landwirtschaftlich nutzbar zu machen und zugleich politisch zu stabilisieren. (vgl. Stumpp 2004)

Den angeworbenen Siedlern wurden hierfür weitreichende Privilegien gewährt, die einen entscheidenden Anreiz zur Auswanderung darstellten. Dazu gehörten neben der garantierten Religionsfreiheit und der Möglichkeit zur Selbstverwaltung auch wirtschaftliche Vergünstigungen wie Steuererleichterungen, Landzuteilungen sowie die Befreiung vom Militärdienst. Diese Sonderrechte ermöglichten es den deutschen Siedlern, relativ autonome, konfessionell geprägte Dorfgemeinschaften aufzubauen, die sich durch stabile soziale Strukturen und eine hohe Binnenkohäsion auszeichneten.

In den ersten Jahrzehnten entwickelte sich diese Kolonisation durchaus erfolgreich: Die Siedler trugen zur agrarischen Erschließung der Regionen bei, steigerten die landwirtschaftliche Produktion und etablierten funktionierende Gemeinwesen mit eigenen Schulen, Kirchen und lokalen Verwaltungsstrukturen. Gleichzeitig führte der anfängliche Erfolg jedoch langfristig zu neuen Herausforderungen.

Mit dem kontinuierlichen Bevölkerungswachstum innerhalb der Siedlungen verschärfte sich zunehmend die Frage der Landverfügbarkeit. Da die landwirtschaftlichen Flächen in der Regel innerhalb der bestehenden Dorfgemeinschaften weitervererbt wurden, kam es zu einer schrittweisen Parzellierung der Besitzverhältnisse. Dies führte insbesondere für nachfolgende Generationen zu einer strukturellen Benachteiligung, da ausreichende Existenzgrundlagen nicht mehr für alle gewährleistet werden konnten.

Parallel dazu setzte im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Integration der Siedlungen in die staatlichen Strukturen des Russländischen Reiches ein. Diese ging mit einer schrittweisen Einschränkung der ursprünglichen Privilegien einher. Die Auflösung spezifischer Verwaltungsorgane, die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht sowie Maßnahmen der Russifizierung im Bildungs- und Kirchenwesen untergruben die bisherige Sonderstellung der deutschen Siedler und führten zu wachsender Unzufriedenheit.

In der Kombination aus agrarischen Strukturproblemen, demografischem Druck und politisch-administrativen Veränderungen entstand somit ein komplexes Spannungsfeld, das die Voraussetzungen für sekundäre Migrationen maßgeblich prägte. Die Abwanderung aus Bessarabien und anderen Siedlungsgebieten war daher nicht als singuläre Reaktion auf einen einzelnen Faktor zu verstehen, sondern als Ergebnis eines langfristigen Transformationsprozesses innerhalb der Siedlergesellschaften.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Wanderungsbewegungen der deutschen Siedler aus Bessarabien und den angrenzenden Regionen nicht als isolierte Einzelentscheidungen interpretieren, sondern als strukturell bedingte Reaktionen auf tiefgreifende Veränderungen innerhalb der Siedlergesellschaften. Die Herausbildung eines anhaltenden Migrationsdrucks war dabei das Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens ökonomischer, politischer und sozialer Faktoren, die sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend verdichteten.

Im Folgenden gilt es daher, diese Faktoren systematisch zu analysieren und ihre jeweilige Bedeutung für die Abwanderung in die Dobrudscha genauer zu bestimmen.

4. Ursachen der Abwanderung

Die Abwanderung deutscher Siedler aus Bessarabien und anderen Regionen des Russländischen Reiches in die Dobrudscha war das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels struktureller, politischer und ökonomischer Faktoren. Diese wirkten nicht isoliert, sondern verstärkten sich gegenseitig und führten im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einem anhaltenden Migrationsdruck. Im Folgenden werden die zentralen Ursachen differenziert betrachtet.

4.1 Agrarische Strukturprobleme

Ein wesentlicher Ausgangspunkt der Abwanderung lag in den agrarischen Rahmenbedingungen der Siedlergesellschaften. Das in vielen deutschen Siedlungen praktizierte Erbhofsystem führte langfristig zu einer zunehmenden Fragmentierung landwirtschaftlicher Flächen. Während die erste Siedlergeneration noch über vergleichsweise großzügige Landzuteilungen verfügte, verschlechterten sich die Besitzverhältnisse für nachfolgende Generationen erheblich.

Das kontinuierliche Bevölkerungswachstum innerhalb der Siedlungen verstärkte diesen Prozess zusätzlich. Da die vorhandenen Flächen nicht beliebig erweitert werden konnten, entstand ein strukturelles Ungleichgewicht zwischen Bevölkerungsentwicklung und Ressourcenverfügbarkeit. Insbesondere jüngere Familien sahen sich zunehmend mit der Problematik konfrontiert, keine ausreichende wirtschaftliche Existenzgrundlage mehr zu besitzen.

Diese Form der „inneren Landverknappung“ führte nicht zwangsläufig zu unmittelbarer Verelendung, erzeugte jedoch einen latenten Migrationsdruck, der sich in Phasen politischer oder wirtschaftlicher Unsicherheit verstärkte und schließlich in konkrete Wanderungsentscheidungen mündete.

4.2 Politische Transformationen

Neben den agrarischen Problemen spielten politische Veränderungen im Russländischen Reich eine zentrale Rolle für die Abwanderung. Einen entscheidenden Einschnitt markierte die Auflösung des Fürsorgekomitees für die Kolonisten im Jahr 1871, das zuvor als zentrale Verwaltungs- und Schutzinstanz fungiert hatte. (vgl. Schmidt 2025: 91-104)

Mit seiner Aufhebung wurden die deutschen Siedlungen vollständig in die allgemeine russische Verwaltungsstruktur integriert. Dies bedeutete nicht nur den Verlust institutioneller Autonomie, sondern auch eine stärkere staatliche Kontrolle über zentrale Lebensbereiche der Siedler. Besonders einschneidend war die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, die viele Siedler – nicht zuletzt aus religiösen Gründen – ablehnten.

Diese Entwicklungen führten zu einer grundlegenden Verunsicherung innerhalb der Siedlergesellschaften. Die bisherigen Privilegien, die über Jahrzehnte hinweg ein zentrales Element ihrer Identität und Stabilität dargestellt hatten, verloren zunehmend an Bedeutung. Migration wurde in diesem Kontext zu einer Strategie, um sich den neuen staatlichen Anforderungen zu entziehen und vertraute Lebensformen zu bewahren.

4.3 Russifizierungspolitik

Eng mit den politischen Transformationen verbunden war die zunehmende Russifizierungspolitik des Zarenreiches. Diese zielte darauf ab, die verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen stärker in den russischen Nationalstaat zu integrieren und ihre Eigenständigkeit zu begrenzen.

Für die deutschen Kolonisten äußerte sich dies insbesondere in Eingriffen in das Bildungs- und Kirchenwesen. Deutschsprachige Schulen wurden stärker kontrolliert oder in ihrer Autonomie eingeschränkt, während Russisch zunehmend als Unterrichtssprache eingeführt wurde. Auch kirchliche Strukturen gerieten unter staatlichen Einfluss, was die religiöse Selbstorganisation der Gemeinden beeinträchtigte.

Diese Maßnahmen wurden von vielen Siedler als Bedrohung ihrer kulturellen und religiösen Identität wahrgenommen. Die Abwanderung war daher nicht nur ökonomisch motiviert, sondern auch Ausdruck eines kulturellen und konfessionellen Selbstbehauptungswillens. Migration kann in diesem Zusammenhang als Versuch interpretiert werden, gesellschaftliche Autonomie unter veränderten politischen Rahmenbedingungen zu bewahren.

4.4 Ökonomische Anreize der Dobrudscha

Den abstoßenden Faktoren im Herkunftsraum standen spezifische Anziehungskräfte der Dobrudscha gegenüber. Die Region bot im 19. Jahrhundert vergleichsweise günstige Voraussetzungen für eine landwirtschaftliche Neuansiedlung. Große Flächen standen zur Verfügung und konnten – zumindest in der Anfangsphase – relativ flexibel genutzt werden.

Im Unterschied zu den stärker regulierten Siedlungsgebieten des Russländischen Reiches war die Dobrudscha durch eine geringere administrative Kontrolle geprägt. Dies eröffnete den Migranten größere Handlungsspielräume bei der Landnahme und der Organisation ihrer wirtschaftlichen Tätigkeit. Gleichzeitig war die Region ethnisch und sozial heterogen, was eine gewisse Offenheit gegenüber neu zuziehenden Gruppen begünstigte.

Allerdings waren diese ökonomischen Chancen nicht frei von Risiken. Die rechtlichen Rahmenbedingungen waren teilweise unsicher, infrastrukturelle Voraussetzungen oft unzureichend, und die wirtschaftliche Entwicklung hing stark von lokalen Gegebenheiten ab. Dennoch überwogen für viele Siedler die potenziellen Vorteile, insbesondere die Aussicht auf eigenen Landbesitz und wirtschaftliche Selbstständigkeit.

In ihrer Gesamtheit zeigen diese Faktoren, dass die Abwanderung in die Dobrudscha nicht auf eine einzelne Ursache zurückgeführt werden kann. Vielmehr handelte es sich um das Ergebnis eines komplexen Entscheidungsprozesses, in dem strukturelle Zwänge, politische Entwicklungen und individuelle Erwartungen miteinander verflochten waren. (vgl. Sallanz 2020)

5. Der Zeitraum von 1841 bis 1857

Die erste Phase der deutschen Ansiedlung in der Dobrudscha war durch einen ausgeprägten Pioniercharakter gekennzeichnet. Sie setzte 1841 mit der Niederlassung erster Kolonisten aus Bessarabien im Dorf Akpunar (rum. Acpunar, heute: Mircea Vodă) ein. Die

Migration erfolgte in der Regel nicht geschlossen oder planmäßig, sondern in kleinen Gruppen und häufig über mehrere Zwischenstationen, insbesondere in der Moldau und der Walachei. Diese mehrstufige Wanderung unterstreicht den experimentellen Charakter der Migration, bei der die endgültige Ansiedlungsentscheidung oft erst nach längerer Orientierung getroffen wurde.

Die Lebensbedingungen der frühen Siedler waren zunächst äußerst prekär. Es fehlte an grundlegender Infrastruktur, gesicherten Besitzverhältnissen und stabilen wirtschaftlichen Grundlagen. Die Siedler waren gezwungen, sich mit provisorischen Wohnformen zu behelfen, insbesondere mit den sogenannten *bordei*, halb in den Boden eingelassenen Erdhütten, die mit einfachsten Mitteln errichtet wurden. Gleichzeitig mussten die Siedler zunächst Land roden und für die landwirtschaftliche Nutzung erschließen, was erhebliche körperliche Arbeit und Zeit erforderte.

Trotz dieser schwierigen Ausgangsbedingungen gelang es den Siedlern relativ schnell, stabile soziale und institutionelle Strukturen aufzubauen. Insbesondere kirchliche Organisationen spielten hierbei eine zentrale Rolle: Sie dienten nicht nur religiösen Zwecken, sondern fungierten auch als soziale Integrationsinstanzen, die Gemeinschaftsbildung, Normensetzung und gegenseitige Unterstützung förderten. Die Herausbildung solcher Strukturen trug maßgeblich zur Konsolidierung der Siedlungen bei und bildete die Grundlage für ihre weitere Entwicklung. (vgl. Sallanz 2020: 28-32)

6. Migration und Krieg: Die 1850er Jahre

Die 1850er Jahre waren durch eine enge Verflechtung von Migration und kriegerischen Ereignissen geprägt. Der Krimkrieg (1853–1856) stellte einen bedeutenden Einschnitt dar, der die Mobilität der deutschen Kolonisten erheblich beeinflusste. Die Angst vor einer möglichen militärischen Einziehung – trotz ursprünglich zugesicherter Privilegien – wirkte als starker Auswanderungsanreiz.

Gleichzeitig war die Dobrudscha selbst von den Kriegshandlungen betroffen, was die Ansiedlungsbedingungen erheblich erschwerte. Die Region wurde zeitweise zum Aufmarsch- und Durchzugsgebiet militärischer Einheiten, wodurch Unsicherheit, wirtschaftliche Störungen und infrastrukturelle Schäden entstanden.

Die Migration dieser Phase lässt sich daher als „Krisenmigration“ charakterisieren. Sie war weniger langfristig geplant als vielmehr durch kurzfristige Reaktionen auf politische und militärische Entwicklungen bestimmt. Charakteristisch waren eine erhöhte Mobilität, unsichere Aufenthaltsverhältnisse sowie teilweise reversible Wanderungsbewegungen, bei denen einzelne Gruppen vorübergehend in ihre Herkunftsregionen zurückkehrten oder mehrfach den Aufenthaltsort wechselten.

7. Die Periode von 1873 bis 1883

Die zweite Siedlungsphase von 1873 bis etwa 1883 markiert einen Wendepunkt in der Geschichte der deutschen Ansiedlung in der Dobrudscha. Sie war durch eine stärkere Dynamik, größere Wanderungsgruppen und eine systematischere Erschließung neuer Siedlungsräume gekennzeichnet. (vgl. Sallanz 2020: 32-39)

7.1 Expansion und Raumerschließung

In dieser Phase dehnten sich die deutschen Siedlungen verstärkt in die zentralen Steppenregionen der Dobrudscha aus. Im Unterschied zur ersten Phase war hier häufig keine aufwendige Rodung notwendig, sodass die landwirtschaftliche Nutzung der Flächen unmittelbar aufgenommen werden konnte. Neue Siedlungen wie Kodschalak (rum. Cogealac), Karamurat (rum. Caramurat, heute: Mihail Kogălniceanu) oder Tariverde entstanden und bildeten die Grundlage für eine dichtere Besiedlung der Region.

Diese Expansion war zugleich Ausdruck eines veränderten Migrationsverhaltens: Die Wanderungen erfolgten nun häufiger in größeren Gruppen und zielgerichteter, was auf bestehende Netzwerke und zunehmende Erfahrungswerte zurückzuführen ist.

7.2 Wirtschaftliche Entwicklung

Die verbesserten Ausgangsbedingungen ermöglichten vielen Siedlern eine vergleichsweise rasche wirtschaftliche Konsolidierung. Durch die unmittelbare Nutzung fruchtbarer Böden konnten landwirtschaftliche Überschüsse erzielt werden, die wiederum den Zugang zu regionalen Märkten eröffneten.

In einigen Siedlungen entwickelte sich ein beachtlicher Wohlstand, der sich nicht nur in der Verbesserung der materiellen Lebensverhältnisse, sondern auch in der Ausgestaltung der Dörfer widerspiegelte. Regelmäßig angelegte Straßenzüge, größere Wohnhäuser und öffentliche Einrichtungen deuten auf eine zunehmende soziale und wirtschaftliche Stabilisierung hin.

7.3 Krieg und Resilienz

Der Russisch-Osmanische Krieg (1877–1878) stellte jedoch erneut eine erhebliche Belastung für die Siedlungen dar. Viele Orte wurden geplündert oder zerstört, wirtschaftliche Grundlagen gingen verloren.

Bemerkenswert ist jedoch die hohe Anpassungsfähigkeit der deutschen Siedler. Innerhalb relativ kurzer Zeit gelang es vielen Gemeinden, sich von den Kriegsfolgen zu erholen und ihre wirtschaftliche Tätigkeit wieder aufzunehmen. Diese Resilienz verweist auf stabile soziale Netzwerke, funktionierende Gemeinschaftsstrukturen und eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstorganisation.

8. Der Zeitraum von 1890 bis 1892

Die dritte und letzte größere Einwanderungsphase zu Beginn der 1890er Jahre in die Dobrudscha war eng mit den verschärften politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Russländischen Reich verbunden. Zu den entscheidenden Faktoren gehörten Landkaufverbote für nicht-russische Staatsbürger, Einschränkungen im Bildungs- und Kirchenwesen sowie zunehmende administrative Hürden für die Siedler.

Im Unterschied zu den vorhergehenden Phasen waren die Ausgangsbedingungen für die Siedler nun weniger günstig. Die verfügbaren Flächen waren häufig von geringerer Qualität oder bereits teilweise vergeben, und die rechtlichen Rahmenbedingungen erwiesen sich nicht selten als unsicher oder widersprüchlich.

Zudem zeigt sich in dieser Phase eine stärkere soziale Differenzierung innerhalb der Siedlungen. Während einige Familien über ausreichende Ressourcen verfügten, um sich

erfolgreich zu etablieren, waren andere gezwungen, Land zu pachten oder als landwirtschaftliche Arbeitskräfte tätig zu werden. Diese Entwicklung führte zu einer zunehmenden sozialen Heterogenität innerhalb der deutschen Gemeinschaften.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal dieser Phase ist die verstärkte Einbindung in globale Migrationsprozesse. Viele Siedler entschieden sich nicht für eine dauerhafte Ansiedlung in der Dobrudscha, sondern wanderten weiter nach Nordamerika aus. Die Region fungierte somit zunehmend als Zwischenstation innerhalb eines erweiterten transnationalen Migrationssystems. (vgl. Sallanz 2020: 39-48)

9. Siedlungsstruktur und soziale Organisation

Die deutschen Siedlungen in der Dobrudscha zeichneten sich durch eine vergleichsweise klare soziale und räumliche Ordnung aus, die sowohl funktionalen als auch kulturellen Prinzipien folgte. Trotz regionaler Unterschiede lassen sich bestimmte strukturelle Merkmale identifizieren, die für die Organisation dieser Gemeinschaften charakteristisch waren.

9.1 Agrarstruktur

Die wirtschaftliche Grundlage der Siedlungen bildete nahezu ausschließlich die Landwirtschaft. Der Zugang zu Land stellte dabei den zentralen Faktor sozialer Differenzierung dar. Während ein Teil der Siedler über ausreichend große Flächen verfügte und somit eine relativ stabile wirtschaftliche Existenz aufbauen konnte, blieb anderen nur die Möglichkeit, Land zu pachten oder als Arbeitskräfte auf fremden Höfen tätig zu sein.

Diese Unterschiede führten zu einer sozialen Stratifikation innerhalb der Dorfgemeinschaften, die jedoch durch gemeinschaftliche Normen und gegenseitige Abhängigkeiten teilweise ausgeglichen wurde. Die Landwirtschaft war überwiegend auf Getreideanbau und Viehhaltung ausgerichtet und orientierte sich stark an den klimatischen und geographischen Bedingungen der Region. Trotz begrenzter technischer Ausstattung gelang es vielen Siedlern, durch effiziente Nutzung der verfügbaren Ressourcen Überschüsse zu erwirtschaften und sich in regionale Märkte zu integrieren.

9.2 Raumordnung

Ein prägendes Merkmal der Dobrudscha Deutschen Siedlungen war ihre klare räumliche Struktur. Die Dörfer waren häufig linear entlang einer Hauptstraße angelegt, an der die Gehöfte in regelmäßigen Abständen aufgereiht waren. Diese Form der Siedlungsplanung verband funktionale Effizienz mit kulturellen Vorstellungen von Ordnung und Übersichtlichkeit.

Die einzelnen Höfe waren in der Regel so gestaltet, dass Wohnhaus, Wirtschaftsgebäude und Lagerflächen eine geschlossene Einheit bildeten. Hinter den Wohngebäuden befanden sich Stallungen, Scheunen und Gärten, die zur Selbstversorgung beitrugen. Öffentliche Gebäude wie Kirche, Schule oder Gemeindehaus nahmen zentrale Positionen innerhalb des Dorfes ein und unterstrichen die Bedeutung gemeinschaftlicher Institutionen.

In ethnisch gemischten Orten entstand häufig eine räumliche Trennung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen, wobei die deutschen Siedler eigene Viertel bildeten.

Diese räumliche Segregation erleichterte die Aufrechterhaltung kultureller und sozialer Eigenständigkeit, schloss jedoch wirtschaftliche und soziale Kontakte mit anderen Gruppen nicht aus.

9.3 Religion und Gemeinschaft

Kirchliche Organisationen bildeten das zentrale Element der sozialen Ordnung in den deutschen Siedlungen. Sowohl evangelische als auch katholische Gemeinden verfügten über ein dichtes institutionelles Gefüge, das weit über religiöse Funktionen hinausging.

Die Kirche fungierte als Ort der sozialen Integration, der Normvermittlung und der kollektiven Identitätsbildung. Sie strukturierte den Alltag der Siedler durch religiöse Feste, Rituale und regelmäßige Zusammenkünfte. Gleichzeitig spielte sie eine wichtige Rolle im Bildungswesen, da Schulen häufig in enger Verbindung mit den Gemeinden standen.

In einer Umgebung, die durch ethnische und religiöse Vielfalt geprägt war, trug die konfessionelle Organisation wesentlich zur Stabilisierung der eigenen Gemeinschaft bei. Sie ermöglichte es den Siedlern, kulturelle Kontinuitäten aufrechtzuerhalten und gleichzeitig mit den Herausforderungen eines neuen sozialen Umfelds umzugehen. (vgl. Sallanz 2020: 129-132)

10. Binnenmigration und transatlantische Perspektiven

Nach dem Abschluss der großen Einwanderungsphasen verlagerte sich die Mobilität innerhalb der deutschen Siedlergemeinschaften zunehmend auf innerregionale Wanderungen. Diese äußerten sich vor allem in der Gründung sogenannter Tochterkolonien, die häufig von jüngeren, landlosen oder wirtschaftlich benachteiligten Familien initiiert wurden.

Die Ursachen dieser Binnenmigration lagen vor allem in der fortbestehenden Landknappheit sowie in sozialen und ökonomischen Ungleichgewichten innerhalb der bestehenden Siedlungen. Durch die Gründung neuer Orte oder die Besiedlung bislang weniger genutzter Gebiete versuchten die Migranten, ihre wirtschaftlichen Perspektiven zu verbessern und eigenständige Existenzgrundlagen zu schaffen.

Parallel dazu gewann die transatlantische Migration zunehmend an Bedeutung. Insbesondere gegen Ende des 19. Jahrhunderts entschieden sich viele Siedler, die Dobrudscha wieder zu verlassen und nach Nordamerika auszuwandern. Diese Entwicklung zeigt, dass die Region nicht ausschließlich als endgültiger Siedlungsraum fungierte, sondern Teil eines größeren, globalen Migrationssystems war.

Die Dobrudscha kann somit als intermediärer Raum verstanden werden, in dem Migration nicht zum Abschluss kam, sondern häufig nur eine weitere Etappe innerhalb längerfristiger Mobilitätsstrategien darstellte.

11. Interpretation: Migration als mehrstufiger Prozess

Die Migration von Bessarabien in die Dobrudscha lässt sich im Lichte der vorangegangenen Analyse als mehrstufiger Prozess interpretieren, der sich in drei zentrale Phasen gliedern lässt:

1. **Primärmigration**: die Auswanderung deutscher Siedler in das Russländische Reich im frühen 19. Jahrhundert

2. **Sekundärmigration**: die Weiterwanderung aus diesen Siedlungen in periphere Räume wie die Dobrudscha

3. **Tertiärmigration**: die Auswanderung eines Teils der Siedler nach Übersee, insbesondere nach Nordamerika

Dieses Modell verdeutlicht, dass Migration nicht als einmalige Bewegung zwischen Herkunfts- und Zielraum verstanden werden kann, sondern als ein dynamischer Prozess mit mehreren Etappen, Richtungswechseln und Entscheidungspunkten.

Besonders deutlich wird dabei die Bedeutung intermediärer Räume wie der Dobrudscha. Sie fungierten nicht nur als Aufnahmegebiete, sondern als Transformationsräume, in denen sich soziale Strukturen neuformierten, wirtschaftliche Strategien angepasst und kulturelle Identitäten neu ausgehandelt wurden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Migration in hohem Maße durch Netzwerke, Erfahrungen und Erwartungen geprägt war. Frühere Wanderungen beeinflussten spätere Entscheidungen, und bestehende Verbindungen zwischen Herkunfts- und Zielregionen trugen wesentlich zur Stabilisierung der Migrationsprozesse bei.

Insgesamt ermöglicht diese Perspektive eine differenziertere Interpretation der Wanderungsbewegung: Sie erscheint nicht als singuläre Reaktion auf äußere Zwänge, sondern als langfristige, strategische Anpassung an sich wandelnde politische, wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen.

12. Schlussfolgerung

Die Migration deutscher Siedler von Bessarabien und den angrenzenden sogenannten neurussischen Gebieten in die Dobrudscha im 19. Jahrhundert erweist sich bei näherer Betrachtung als ein vielschichtiger und dynamischer Prozess, der sich weder auf einfache Push-Pull-Erklärungen reduzieren noch als linearer Wanderungsvorgang begreifen lässt. Vielmehr handelt es sich um eine mehrstufige, transregionale Mobilitätsbewegung, die in einem Spannungsfeld zwischen strukturellen Zwängen, institutionellen Veränderungen und individuellen Handlungsstrategien stattfand.

Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass die Abwanderung aus Bessarabien nicht allein als Reaktion auf ökonomische Notlagen zu interpretieren ist. Zwar spielten Landknappheit und agrarische Strukturprobleme eine wesentliche Rolle, doch gewannen politische Faktoren – insbesondere die Aufhebung Siedler-Privilegien, die Einführung der Wehrpflicht und die Russifizierungspolitik – zunehmend an Gewicht. Migration erscheint damit als bewusste Strategie zur Sicherung sozialer, religiöser und kultureller Autonomie.

Die Dobrudscha fungierte in diesem Kontext nicht primär als klassisches Zielland im Sinne staatlich gelenkter Kolonisation, sondern als peripherer Möglichkeitsraum. Ihre Attraktivität lag gerade in der relativen Abwesenheit staatlicher Steuerung sowie in der Verfügbarkeit von Landressourcen. Diese Konstellation begünstigte flexible, oft kleinräumig organisierte Ansiedlungsprozesse, die sich durch eine hohe Anpassungsfähigkeit der Migranten auszeichneten. Die deutsche Besiedlung der Region war dementsprechend kein homogenes Projekt, sondern ein heterogener Prozess, der von lokalen

Gegebenheiten, konfessionellen Differenzen und individuellen Entscheidungen geprägt wurde.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft die Einordnung der Dobrudscha in größere Migrationszusammenhänge. Die Region erscheint weniger als Endpunkt, sondern vielmehr als Teil eines erweiterten Migrationssystems, das von Mitteleuropa über das Russische Reich bis nach Nordamerika reichte. Für einen Teil der Siedler stellte die Dobrudscha eine dauerhafte neue Heimat dar; für andere war sie lediglich eine Zwischenstation innerhalb einer fortgesetzten Wanderungsbiographie. Diese Perspektive relativiert traditionelle Vorstellungen von „Ansiedlung" und unterstreicht die Persistenz von Mobilität als konstitutives Element bäuerlicher Lebensstrategien im 19. Jahrhundert.

Darüber hinaus verdeutlicht die Analyse die Bedeutung sozialer Netzwerke und religiöser Strukturen für die Stabilisierung der Siedlungen. Kirchliche Organisationen, familiäre Verbindungen und regionale Herkunftsgemeinschaften fungierten als zentrale Ressourcen, die sowohl Migration ermöglichten als auch Integration vor Ort erleichterten. In diesem Sinne lassen sich die Dobrudscha deutschen Siedlungen als sozial verdichtete Räume interpretieren, in denen Migration und Gemeinschaftsbildung eng miteinander verwoben waren.

Schließlich erlaubt der Fall der Dobrudscha Deutschen auch weiterführende Schlussfolgerungen für die historische Migrationsforschung. Er zeigt exemplarisch, dass periphere Räume eine eigenständige Rolle in europäischen Migrationsprozessen spielten: nicht nur als Randzonen, sondern als aktive Transformationsräume, in denen neue soziale, ökonomische und kulturelle Ordnungen entstanden. Die Dobrudscha war somit nicht lediglich ein geographischer Zielraum, sondern ein sozialer Experimentierraum, in dem sich Anpassung, Integration und Abgrenzung zugleich vollzogen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Wanderungsbewegung von Bessarabien in die Dobrudscha ein paradigmatisches Beispiel für die Komplexität historischer Migration darstellt. Sie verbindet Elemente von Zwang und Wahl, von Stabilität und Mobilität sowie von lokaler Verankerung und transregionaler Vernetzung. Eine solche Perspektive trägt dazu bei, Migration nicht als Ausnahmephänomen, sondern als grundlegenden Bestandteil europäischer Gesellschaftsgeschichte im 19. Jahrhundert zu verstehen.

Literaturverzeichnis

1. Baud, Michiel / van Schendel, Willem (1997): Toward a Comparative History of Borderlands. In: *Journal of World History*.
2. Eisfeld, Albert (1999): *Die Russlanddeutschen* (= Studienbuchreihe der Stiftung ostdeutscher Kulturrat, Band 2). 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. München.
3. Lee, Everett S. (1966): A Theory of Migration. In: *Demography*, 3.), S. 47–57.
4. Müller, Johannes Florian (1981): *Ostdeutsches Schicksal am Schwarzen Meer*. Donzdorf.

5. Sallanz, Josef 2000: *Dobrudscha – Deutschen Siedlungen zwischen Donau und Schwarzem Meer*. Potsdam *(Dobrogea – Coloniști germani între Dunăre și Marea Neagră*. Chișinău 2025).
6. Schmidt, Ute (2006): *Die Deutschen aus Bessarabien. Eine Minderheit aus Südosteuropa (1814 bis heute)*, Köln, Weimar, Wien.
7. Schmidt, Ute (2025): *Basarabia – Colonii germane de la Marea Neagră*. Chișinău.
8. Stumpp, Karl (2004): *Die Auswanderung aus Deutschland nach Rußland in den Jahren 1763 bis 1862.* Landsmannschaft der Deutschen aus Rußland, 8. Auflage. Stuttgart.
9. Traeger, Paul (1922): *Die Deutschen in der Dobrudscha. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Wanderungen in Osteuropa.* Stuttgart.
10. Zelinsky, Wilbur (1971): The Hypothesis of the Mobility Transition. In: *Geographical Review*, S. 219–249.

CZU: 811.111`373.45:663.4 **https://doi.org/10.59295/drgl2026.03**

THE HISTORY OF BREWING THROUGH ANALYSIS Of TERMINOLOGY

Stuart HEMPHILL
MTESOL, English Language Fellow
United States Department of State, USA
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6615-5488

Abstract: ***While not quite ubiquitous, the production and enjoyment of alcohol is shared by many cultures dating back to prehistory. Alcoholic beverages are mentioned in many Old English works. Mead, for example, is prominently mentioned in Beowulf. However, there is nothing written about how it is produced. The first writings about the technical process of brewing do not appear until the 16th century. Most research into the history of brewing comes from archaeology. This paper analyses the origin of brewing terminology using the OED to determine when the terms entered the English language, and from which language they were borrowed. The results showed that the most basic terms were of an older, Germanic origin. A second wave of terms entered from French starting in the 12th century. A third wave of Dutch words were borrowed starting in the 14th century.***

Keywords: *brewing, history, English, Germanic, French, Dutch, German*

This paper contains information that was part of the author's master's degree work. All work is original and previously unpublished. Some language may be the same as in the original assignments.

This paper's working hypothesis was that there were three main sources for brewing terminology: Germanic, French, and Modern German. Furthermore, these words would have entered English at different times and have been limited to certain topics. 20% of words would be Germanic and would have been inherited by Old English and refer to basic elements of beer, such as ingredients. 30% of words would have entered English in the Middle English period from French and would be related to how beer is consumed, such as places to drink. Finally, technical words that describe the modern process of making beer would have entered English during the Modern English period from German and would represent 50% of the total vocabulary.

The hypothesis is that many of the basic words would come from Germanic. The ingredients of beer would have been well established prior to the Norman Conquest. Beer would have already had a long history of production, and those terms would likely remain.

The rationale for the influence of French comes from the borrowing that happened after 1066. In particular, many words related to food have a French origin [1, p. 104].

In the past two hundred years, German brewing has been exported to every corner of the globe. It is expected that the spread of German-style beer would have come hand-in-hand with Modern German brewing terms and would be part of the proliferation of new words due to scientific advances in the 19th century [2, p. 224].

To test the hypothesis, the author created a list of brewing and beer terms. Using the *OED*, the origins of the words were researched, focusing on the language it was borrowed from and when it entered the English language.

A comprehensive list of brewing terms would be impractical, so some choices were made to pare them down to a manageable number. The author focused on words that are currently in use, and not only historic. Most styles of beer, such as stout or IPA, as well as other types of alcohol, except for a few that have been included for comparison, were excluded

Several sources were cross-referenced to create the word list. The starting point was the brewing glossary in Charlie Papazian's *The Complete Joy of Homebrewing* [3, p. 397]. Papazian is a recognized expert in the field of brewing. Papazian's glossary was compared to words that were used in Richard W. Unger's scholarly book *Beer in the Middle Ages and the Renaissance*. Unger also gives a summary of the brewing process and explains the various terms that are used. [4, p. 1-14]. Finally, the author drew on his own personal experience as a homebrewer to choose words that are relevant and commonly used in the community. He has been active in homebrewing for over ten years.

Below are five tables that summarize the author's findings from an analysis using the *OED*. They are organized by the origin of the words: Germanic, French, Modern German, Dutch, and "Other". An analysis these words using the *OED* revealed that the largest group of words were of a Germanic origin.

Table 1: **Germanic Loan Words** [5]

Word	Old English Spelling	Type of Word
(ale, n.)	Alu	beverage
(barley, n)	Bærlíc	ingredient
(beer, n.1)	Béor	beverage
(brew, v.)	Bréowan	process
(malt, n.)	Mealt	ingredient
(mash, n.)	Masc	process
(vat, n.1)	fat	equipment
(wort, n.)	wyrt	process
(yeast, n.)	gist	ingredient

Germanic words that were inherited by English make up the largest proportion of the total list at 32%. Looking at the types of words, they include very basic words including beverages, ingredients, equipment, and words to describe the brewing process.

Table 2: **French Loan Words** [6]

Word	Original English Spelling	Date of Borrowing	Type of Word
(bar, n.)	barre	Late 12th century	place
(barrel, n.)	barayl	14th century	container

(brewery, n.)	brewerie	Mid-17th century	place
(cask, n.)	caske	15th century	container
(ferment, v.)	ferment	14th century	process
(pint, n.)	pinte	Mid-14th century	measurement
(public house, n.)	publike house	Mid-16th century, shortened by 1800	place
(tavern, n.)	taverne	Late 13th century	place

The overall proportion of French words was only slightly less than Germanic, at 28%. These largely include places to drink and containers for beer. These words were borrowed between the late 12th century and the mid-17th century. The one exception is *ferment*, which describes the action of the yeast making alcohol.

Table 3: **German Loan Words** [7] [8]

Word	Original English Spelling	Date of Borrowing	Type of Word
(enzyme, n.) Greek via German	enzyme	Mid-19th century	scientific process
(lager beer, n.)	lager bier	Mid-19th century	beverage
(trub, n.2)			process

Only three German words appeared on the list, one of which is originally Greek. The total proportion is 11%. The word *trub* is noteworthy because it does not appear in the *OED*. Merriam-Webster describes it as having a German origin but does not specify when it was borrowed. It seems likely that it dates to the mid-19th century, along with the other words on this list. Aside from the dates of borrowing, there is no pattern to the types of words.

Table 4: **Dutch Loan Words** [9]

Word	Original English Spelling	Date of Borrowing	Type of Word
(bung, n.1)	bunge	Mid-15th century	equipment
(gyle, n.1)	gyyl	Mid-14th century	process
(hop, n.1)	hoppe	15th century	ingredient
(isinglass, n.)	isonglas	Mid-16th century	ingredient

These Dutch words represent about 14% of the total words. The date of borrowing ranges from the mid-14th century to the mid-16th century. They are largely technical words. Clearly there was an influx of technical brewing information from the Netherlands in the Middle English period.

The borrowing of the word *hops* is of particular interest, as it is now considered to be a basic and necessary ingredient for beer. This points to the nebulous definition of beer in the past. Early archaeological evidence shows that ancient beer contained a variety of sugars and herbs [10, p. 11]. Historians also describe a pre-hop drink called *gruit*. Its exact composition is unknown, but it is thought to be a combination of herbs, including bog myrtle. Production of gruit had ceased by 1800 [11, p. 30-31].

Table 5: **Other Languages** [12]

Word	Origin	Original English Spelling	Date of Borrowing	Type of Word
(carboy, n.1)	Persian	carboy	Early 18th century	equipment
(draff, n.)	Possibly unrecorded Old English	draf	Late 13th century	process
(draught, n.)	Possibly unrecorded Old English	draht	c1200	storing/serving
(grist, n.2)	Unclear, possibly related to Old English *grindan*	grist	Mid-15th century	ingredient
(keg, n.)	Old Norse	cag	Mid-15th century	container
(pitch, v.2)	Unknown	picch	Late 13th century	process
(siphon, n.)	Latin	syphon	Mid-17th century	equipment

Looking at the preceding chart, there are some noteworthy findings. The Persian origin of carboy was unexpected and appears to be an outlier. It also seems likely that some of the words that are thought to be unrecorded Old English words could possibly originate in Germanic.

Overall, the original hypothesis must be rejected. It was anticipated that the number of loan words would increase in time, though in fact the largest portion is Germanic. The large number of Germanic words, 32% overall, that were inherited by Old English does not support the hypothesis. This is likely explained by the ancient origin of brewing.

The number of French words was both expected and surprising. Indeed, many of the words borrowed from French were related to serving beer. French represented over 70% of the words related to drinking, which generally matches the hypothesis.

One unexpected finding was that the overall proportion of French words is nearly as high as Germanic. Another surprise was that some of the scientific words (fermentation, etc.) came from French. This suggests that the common view of Germans exporting modern, scientific brewing knowledge to the rest of the world is more complicated than is generally thought. This would suggest that scientific research related to brewing was also happening in France.

Modern German words were much less common than hypothesized, only 11%. The words that exist do fit the hypothesis in regard to their purpose. They are largely words related to the brewing process and also types of beer. One word, *enzyme*, is a relatively recent scientific addition.

The biggest surprise was the presence of a number of Dutch words, 14%. Some of these included key words such as *hops*. Other Dutch words are also related to the production of beer. In all, 20% of the brewing terms were borrowed from Dutch. This suggests the sharing of brewing techniques between the Low Countries and England in the Middle English period.

In conclusion, the linguistic evidence shows that the foundations of brewing terminology are of Germanic origin and were inherited by Old English. The influx of French loan words after 1066 contributed to how we enjoy beer (pint, tavern, public house). During the same period, or perhaps a little later, Dutch brewing innovations introduced new ingredients and techniques that refined the process. Finally, in the past 200 years, Modern French terms define the scientific processes, and German industrial practices further changed the brewing process. A logical next step for this research would be to focus more thoroughly on one aspect of brewing and create a more exhaustive list of terminology.

Table 6: **Appendix 1: Summary of Findings**

Language	Overall	Brewing Terms	Drinking Words
Germanic	32%	35%	0%
French	28%	5%	71%
Dutch	14%	20%	0%
German	11%	10%	0%
Latin	7%	5%	0%
Persian	4%	5%	0%
Old Norse	4%	0%	14%

Bibliography:

[1] VAN GELDEREN, Elly – *A History of the English Language*. John Benjamins, 2014. Print

[2] Ibid.

[3] PAPAZIAN, Charlie – *The Complete Joy of Home Brewing.* William Morrow, 2014. Print

[4] UNGER, Richard W. – *Beer in the Middle Ages and the Renaissance*. University of Pennsylvania Press, 2004. Print

[5] *OED Online*, Oxford University Press, Accessed 26 April 2022.

[6] Ibid.

[7] Ibid.

[8] *Miriam-Webster*. https://www.merriam-webster.com/dictionary/trub. Accessed 26 April 2022.

[9] Ibid.

[10] NELSON, Max. – *The Barbarian's Beverage : A History of Beer in Ancient Europe*, Taylor & Francis Group, 2005. *ProQuest Ebook Central*, https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.lib.asu.edu/lib/asulib-ebooks/detail.action?docID=199406.

[11] UNGER
[12] *OED Online*

CZU: 811.133.1`25`322.4=135.1 https://doi.org/10.59295/drgl2026.04

DINAMICA LIMBILOR FRANCEZĂ ȘI ROMÂNĂ. NOI PARADIGME TRADUCTOLOGICE

THE DYNAMICS OF THE FRENCH AND ROMANIAN LANGUAGES. NEW PARADIGMS IN TRANSLATION STUDIES

Georgiana I. BADEA
University Professor
West University of Timișoara, Romania
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0786-0412

Abstract: ***The current context of Romance languages, and specifically of the French language, is marked by a creative tension between the preservation of academic norms and the pressure of globalization. This paper explores the evolution of the French language through the lens of functional and critical translation studies, analyzing how the "vulnerability" of the source text and the "identity" of the translation are redefined in the era of algorithms. Current divergences have surpassed the difficulties once posed by translation units—even those labeled as realia or culturemes; the new paradigm now focuses on the integration of Neural Machine Translation (NMT) and AI, the ethics of the translator as a post-editor, and intellectual property. An emerging constraint concerns the production of "easy-to-read" texts at the expense of the responsibility not to "betray" the author's style. The challenge also derives from the ability to integrate classical theoretical heritage into modern translation pedagogy, where post-editing transforms the classroom into a laboratory for critical analysis. Gamification and hybrid learning are becoming methods to teach the nuances of the French language to a digital generation and to train a different kind of translator. Although technology accelerates the communication process, human expertise (both linguistic and translational) remains the only one capable of managing the cultural and emotional subtleties of languages in a translation relationship. We conclude that the future of translation and translation studies lies in redefining the translator as a post-editor and cultural mediator equipped with advanced technological tools, capable of maintaining the vitality of the interlinguistic and intercultural space.***

Keywords*: translation didactics, critical translation studies, neural machine translation, post-editing.*

Introducere

Într-un moment în care spațiul romanic se află la intersecția dintre exigența normei academice și fluxul anarhic al globalizării și al inteligenței artificiale generative (IA gen), pare necesar a reflecta asupra dinamicii limbii franceze, a cărei dinamică va fi explorată atât prin prisma traductologiei funcționale și critice, cât și prin rolul care îi revine traductologiei în era digitală. Așadar, ne propunem să radiografiem modalitatea în care sensul supraviețuiește și se transformă IA gen, pornind de la reperele teoretice fundamentale stabilite în spațiul traductologic francofon și explorând, astfel, conceptul de transfer interlingual dincolo de simpla transpunere de coduri. Într-o epocă în care algoritmii de

traducere automată neurală promit o eficiență fără precedent, trebuie să ne întrebăm: ce se întâmplă cu traducătorul, cu traducerea, cu traductologul? Deși se cunoaște prea bine că traducerea nu este un act mecanic, ci o negociere profundă a identităților culturale, astăzi, textul sursă (TS) dobândește o nouă formă de vulnerabilitate în fața IA gen, iar rolul nostru, ca profesori și traducători, este să redefinim și etica post-editării. Traducătorul, dar nu numai el, trăiește un paradox fascinant: pe de o parte, avem rigoarea academică a limbilor, iar pe de altă parte, asaltul digitalizării și al globalizării. În acest peisaj, traducerea devine un câmp de forțe unde inteligența artificială și intuiția umană se ciocnesc și se completează. A fost depășită dificultatea traducerii termenilor culturali, tehnici sau idiomatici și se investighează gestionarea traducerii automate neurale. Actuala provocare etică este concentrată pe natura entității care deține proprietatea intelectuală : IA gen sau traducătorul uman, sau este o coproprietate, traducătorului uman revenindu-i sarcina de gardian al stilului și al sensibilității într-o lume care cere texte rapid de consumat? În aceste circumstanțe, post-editarea, încă preponderent umană, dovedește că folosirea IA gen și a corpusurilor lingvistice, traductive și terminologice nu se poate dispensa de intervenția traducătorului uman pentru a repera și repara ceea ce algoritmul ratează. Statutul de mediator cultural al traducătorului rămâne esențial, indiferent de viteza cu care progresează tehnologia, în procesarea emoției și a subtilității culturale. Vom analiza, pe de-o parte, modalitate prin care instrumentele moderne, de la bazele de date terminologice la ludizare/ gamificare (*ludification*, *gamification*), subtitrarea de divertisment (*sous-titrage amateur/fan-subbing*), monitorizarea privirii (*captation du regard/eye-tracking*) la conținut digital mutimodal, transformă sala de curs dintr-un spațiu al repetiției într-un atelier de analiză critică și, pe de altă parte, viitorul traductologiei și al traducătorului mediator cultural care asistă tehnologia ca să protejeze vitalitatea și subtilitatea limbilor în relație de traducere în fața provocărilor secolului al XXI-lea. Dacă prima pistă de analiză vizează redefinirea raportului dintre „vulnerabilitatea” TS și „identitatea” traducerii, în contextul concurenței dintre intuiția umană și algoritmi, cea de-a doua direcție de investigare privește mutația etică: trecerea de la dificultatea traducerii cuvântului la provocările IA gen și ale traducere automate neurale (TAN). În această nouă paradigmă, traducătorul devine un post-editor investit cu o responsabilitate majoră. Nu se mai întreabă doar cum să nu „trădeze” autorul, ci cum să navigheze între imperativul textelor „ușor de citit și de înțeles” (*facile à lire și à comprendre/easy-to-read*) și dreptul de proprietate intelectuală asupra actului creativ. Cea de-a treia axă va descrie transformarea sălii de curs într-un laborator de analiză critică. Prin ludizare, învățare hibridă și utilizarea corpusurilor lingvistice, moștenirea teoretică și clasică este integrată în didactica modernă pentru a se asigura formarea unui traducător capabil să utilizeze tehnologia și, deopotrivă, să o stăpânească precum un cercetător.

De la culturem la realia în era IA sau despre semiotica profunzimii vs automatizarea formei

Nici decor, nici inventar de semne exotice, extraneitate, cultura este o unitate semiotică purtătoare de semnificație profundă. În era IA gen, asistăm la o distincție netă între

capacitatea algoritmică și competența culturală umană. TAN a atins performanțe notabile în identificarea și echivalarea termenilor tehnici și a idiotismelor, care sunt tratate ca simple date nomenclaturale. Realia – fapte de limbă și cultură, în pofida globalizării gusturilor, cutumelor, realităților – sunt înțelese drept unități lingvistice care denumesc obiecte, concepte sau fenomene specifice unui grup etnic, unei regiuni sau unei națiuni, neavând un echivalent în altă limbă. Aceste „cuvinte fără echivalent" (Moise, 2006, Rarenko, 2010, 166-170) poartă o încărcătură specifică, adesea intraductibilă prin simple metode de substituție, și sunt tot mai des împrumutate prin concesie față de politica neologică anglofonă. Culturemul este o entitate mult mai complexă, o unitate care realizează joncțiunea între nivelul lingvistic al unității de traducere propriu-zise (care poate fi un cuvânt sau o sintagmă, o locuțiune sau o expresie palimpsest), nivelul enciclopedic și cognitiv pe care receptorul culturii sursă îl posedă și nivelul simbolic sau axiologic care permite activarea valorilor lui conotative, a efectelor de evocare și memoriei colective. În vreme ce IA gen tratează textul la nivel de suprafață segmentabilă, culturemul funcționează ca un nod de semnificație multidimensional care, întrucât rezistă la traducere, *se negociază* și *se transferă* prin procedee care depășesc simpla echivalență dicționarească (adaptare, explicitare, compensare). Așadar, pericolul „aplatizării" constă tocmai în pierderea dimensiunii pragmatice și efectului de evocare. Algoritmul vede *semnul*, dar ignoră încărcătura ideologică și istorică, *culturală și afectiv*ă care îl transformă în culturem.

TS: « C'est comme *la madeleine de Proust* » : cet ancien gérant de discothèque fabrique désormais des bougies naturelles à la main au Castellet (*Var-matin*, 2026)

TC IA gen : „E ca *madlena lui Proust*": acest fost manager de club de noapte fabrică acum lumânări naturale manual, în Le Castellet. (Google IA)

TC post-editată: Ca *mirosul de cozonac din copilărie*: un fost manager de club produce acum lumânări artizanale care îți trezesc amintirile (versiune stud.)

Pentru cititorii români, chiar și pentru cei care nu au citit (integral) *În căutarea timpului pierdut*, expresia „madlena lui Proust" depășește simpla referință la un produs de patiserie, fiind utilizată pentru a descrie legătura senzorială cu amintirea, un declanșator al nostalgiei și al memoriei involuntare care are puterea de a transporta instantaneu o persoană în trecut, de obicei în perioada copilăriei. În contextul comercial din exemplu, se sugerează că produsul nu este doar un obiect utilitar, ci unul capabil să creeze o conexiune emoțională profundă și personală. În versiunea post-editată, „mirosul de cozonac", produs anamnestic, considerat un puternic declanșator de amintiri în cultura română, înlocuiește madlena, dar păstrează o serie de seme comune, sunt unități de manifestare" ale aceleiași izotopii a memoriei, apte să convertească o senzație somatică (gustul) într-o formă inteligibilă (amintirea). Totuși, „madlena lui Proust" este un concept care s-a globalizat, un clișeu care desemnează memoria declanșată de simțuri. Naturalizarea sau aclimatarea prin alegerea „cozonacului" transformă un articol despre un artizan francez într-o știre care pare localizată forțat în România. Fără intervenția umană (didactică), aceste nuanțe sunt estompate, iar TS își compromite „identitatea" și devenind un produs asimilat, lipsit de rădăcini.

TS: C'est un *appel du 18 juin* très aérien qui s'est déroulé mercredi dernier à l'aéroclub de Haute-Saône,
à Frotey-lès-Vesoul. 12 résidents de l'Ehpad Jean-Michel de Saulx ont en effet pris la voie des airs pour un vol d'une vingtaine de minutes chacun. (*L'Est Républicain*, 22 iun. 2025)

TȚ IA gen : A fost un „*Apel de la 18 iunie*" la înălțime, miercurea trecută, la aeroclubul Haute-Saône din Frotey-lès-Vesoul. 12 rezidenți ai azilului de bătrâni (Ehpad) Jean-Michel din Saulx s-au înălțat la propriu, beneficiind fiecare de câte un zbor de aproximativ douăzeci de minute (Goole IA)

TȚ post-editată 1 : O adevărată *declarație de libertate* în aer, miercurea trecută la aeroclubul Haute-Saône, din Frotey-lès-Vesoul. 12 rezidenți ai Azilului de bătrâni „Jean-Michel" din Saulx s-au bucurat de un zbor de aproximativ douăzeci de minute fiecare. A fost, în felul său, un „apel la libertate" neobișnuit. (versiune stud.)

TȚ : O *evadare* spectaculoasă *la înălțime*: miercurea trecută, la aeroclubul Haute-Saône din Frotey-lès-Vesoul, 12 rezidenți ai azilului „Jean-Michel" au lăsat în urmă rutina cotidiană pentru a lua calea aerului. Aceștia s-au bucurat de un zbor de aproximativ douăzeci de minute, trăind o experiență cu totul specială. (versiune stud.)

Aici intervin intuiția lingvistică și sensibilitatea culturală ca metodologie, formată printr-o analiză critică și aptă a decoda ceea ce algoritmul ignoră: subtextul, aluzia culturală și ponderea simbolică a unității de traducere *Appel du 18* în spațiul francofon. Astfel, traducerea cu IA gen nu trebuie să fie o simplă substituție de lexic, ci un proces de protejare a identității culturale sursă. Referința istorică fundamentală pentru francezi (discursul generalului de Gaulle din 1940) este corelată cu o acțiune aeriană, iar TC IA gen, deși traduce literal referința, o încadrează între ghilimele și supratraduce cu **„**la înălțime", pentru a reda dublul sens din TS: un eveniment deosebit și reușit și unul care are loc fizic, sus în aer. Pentru unitatea de traducere *Ehpad* – cămine de bătrâni cu asistență medicală –, alegerea algoritmului este inspirată, „azil de bătrâni"**,** comprehensibil pentru publicul larg, dar și prezervarea referenţialităţii sursă prin notarea în paranteză a UT sursă. Dacă în TS metafora este motorul, „apelul" este tema frazei, iar zborul rezidenților este demonstrația, autorul francez creează o stare de uimire (cum poate un apel istoric să fie „aerian"?, o ierarhizarea a valorilor înainte de a explica situația că nu este doar un zbor pentru bătrâni, este un act de „rezistență" (simbolică), o ieșire din spațiul închis al EHPAD-ului, la fel cum Apelul lui de Gaulle a fost o ieșire din izolarea înfrângerii. în TC post-editată modularea face ca metafora să funcționeze ca un ornament: cititorul află ce s-a întâmplat, iar la final i se oferă o cheie de lectură ingenioasă. Tonul retoric din TS este sacrificat în favoarea transparenței în TC post-editat care devine informativ, dar este mai „onest" jurnalistic pentru un public care s-ar putea să nu reacționeze instantaneu la data de 18 iunie și care traduce nu numele, ci funcția simbolului *Appel du 18 juin*: un moment istoric, de eliberare pentru acei bătrâni. TC post-editată înlocuiește un simbol local francez (culturemul Apelul lui de Gaulle, v. Lungu-Badea,

2019) cu unul universal (independența/libertatea) și, totodată, păstrează raționamentul: faptul că zborul nu a fost doar o plimbare, ci un act simbolic de „evadare” din condiția de rezident. Apreciind culturemul „Apelul din 18 iunie” ca fiind lipsit de ecou pentru cititorul român, autorul TC a optat pentru singura soluție onestă și pragmatică, aceea de a renunța complet la referința istorică și de a traduce spiritul evenimentului, păstrând logica fără a introduce confuzie (Lungu-Badea, 2004). Referința la de Gaulle este forțată pentru cititorul român și, ca să nu fie ignorată sau înțeleasă eronat, s-a folosit conceptul de evadare drept echivalent funcțional contextul – ieșirea din izolare. TS mizează pe contrastul dintre imobilitatea de la azil (EHPAD) și libertatea zborului. Cuvântul „evadare” subliniază cursiv exact acest lucru, iar prin „evadare la înălțime” se păstrează jocul de cuvinte al autorului, dar pe o logică accesibilă cititorului român. Doi traducători umani, două perspective de traducere: unul este infidel cuvântului (apelului), ambii sunt fideli experienței (zborului) (Lungu-Badea, 2015).

Post-editarea nu este doar despre „șters și înlocuit”, ci despre re-scriere funcțională. Cadrul didactic validează soluțiile care: păstrează izotopia aeriană (jocul de cuvinte cu înălțimea), care elimină zgomotul cultural care ar putea bloca lectura, care asigură rigoarea în spatele adaptării creative. În era traducerii automate, cadrul didactic predă strategia de comunicare și arată când este permisă infidelitatea față de TS și în ce condiții pentru a fi fidel cititorului, asigurându-se că mesajul nu se pierde în turbulențe culturale.

Unitatea de traducere și transferul interlingual: de la instrument la analiza critică

Redefinirea unității de traducere sub lentila cercetării critice fundamentează trecerea către noile paradigme ale traductologiei, unde focusul se mută de la instrumentul tehnologic la procesul de validare cognitivă. Dinamica actuală transformă actul traductiv dintr-o simplă execuție într-o formă de expertiză teoretică aplicată, unde transferul interlingual devine puntea de legătură între moștenirea lingvistică franceză și noile exigențe de comunicare. Prin această abordare, traductologia nu doar asistă la schimbare, ci dictează modul în care tehnologia este subordonată sensului, asigurând astfel integritatea spațiului francofon. În ciuda evoluției tehnologice, nucleul dur al traductologiei rămâne neschimbat: transferul interlingual nu este o transpunere liniară, ci o operațiune cognitivă complexă. În era algoritmilor, unitatea de traducere riscă să fie confundată cu „segmentul” de memorie de traducere (MT). Totuși, trebuie să reafirmăm că unitatea de traducere are o geometrie variabilă, ea poate cuprinde de la un singur lexem până la întregul paragraf, în funcție de intenția autorului și de contextul pragmatic. Noua paradigmă transformă post-editarea dintr-o simplă „corectură de suprafață” într-un exercițiu de validare metodologică, într-un act traductologic critic. Traducătorul nu doar rectifică erorile produse de IA gen, ci efectuează o cercetare terminologică și stilistică temeinică, consultând baze de date, corpusuri traductive, instrumente supuse unui examen critic permanent. Apare aici o tensiune între responsabilitatea și fidelitatea față de stilul autorului și constrângerea de a produce texte „ușor de citit” și loialitatea față de cititorul țintă. Traducătorul-expert devine singurul capabil să decidă unde se termină simplificarea necesară comunicării rapide și unde începe trădarea substanței textuale. Provocarea majoră rămâne transferul identității textului sursă în limba

țintă, fără a-i altera potențialul creativ. Este o etapă care pretinde o competență superioară mecanicii lingvistice (cf. Vienne, 1998), pe care doar expertiza traductologică umană este aptă să o furnizeze pentru a menține echilibrul între echivalența semantică și adecvarea culturală.

TEXT ORIGINAL (VILLON)	**TRADUCERE IA (GOOGLE)**	**TRADUCERE UMANĂ (N. CHIRICĂ)**
***V**ente, gresle, gelle, j'ay mon pain cuit.* ***I**e suis paillart, la paillarde me suit.* ***L**equel vault mieux ?* *Chascun bien s'entresuit.* ***L**'ung vault l'autre ; c'est a mau rat mau chat.* ***O**rdure amons, ordure nous assuit ;* ***N**ous deffuyons onneur, il nous deffuit,* *En ce bordeau ou tenons nostre estat.* (Ballade de la Grosse Margot, Pléiade, p.1193)	**V**ânt, grindină sau ger, eu pâinea mi-am gătit-o. **S**unt un netrebnic, iar ea, netrebnica, mă urmează. **C**ine-i mai bun? **S**untem de-o seamă amândoi. **U**nul ca altul; e după sac și petic. **J**egul iubim și jegul ne tot calcă-n urme; **F**ugim de onoare și ea de noi se-ascunde, În ast bârlog unde ne ducem traiul. (Google IA gen)	***Vânt ploaie, ger…Ai pâine, nu înduri!*** ***I**s curvălău că-mi plac ai curvei nuri.* ***L**a fel suntem? Ca două picături.* ***L**a mâţa rea un şoarece rău e leacul!* ***O**treapă eşti, cu-otreapă te-nfăşuri!* ***N**u ţii la cinste, n-ai de und' s-o furi* în crâşma asta-n care ni-i ogeacul.* (*Balada lui Villon şi a Rotofeiei de Margot* în Fr. Villon, *Poezii*, Minerva, Bucureşti, 1983: 110-111, traducere de N. Chirică, în Lungu-Badea, 2005, 2017)

Am arătat în alte rânduri (Lungu-Badea, 2005) că unitatea de traducere nu poate fi segmentată liniar, deoarece sensul este dispersat în rețele de conotații. Provocarea majoră este transferul „identității" textului sursă fără a-i altera potențialul creativ și registrul specific (argotic/familiar). O variantă de traducere care încearcă să echilibreze fidelitatea față de stilul autorului (Villon) cu necesitatea de a păstra unitatea de sens a acestui text de secol XV nu este suficientă. Expresii precum *„j'ay mon pain cuit"* sau *„c'est a mau rat mau chat"* ar putea fi redate denotativ de IA („pâinea mi-am gătit-o", sensul figurat de „asigurare a traiului", este redat prin sintaxă care nu aplatizează complet savoarea arhaică), dar și idiomatic („e după sac și petic", nu „la șoarece rău, pisică rea"). Surprinzătoare este traducerea prin „bârlog" în loc de „bordel", o încercare a IA de a păstra distanța istorică și conotația de spațiu mizer, unde personajele își „țin statul" (își duc traiul). Geometria variabilă a unității de traducere este pusă în valoare de acest fragment și prin ratarea acrostihului, joc literar practicat cu succes de Villon care semnează baladele plasând literele (cu caractere îngroșate, VILLON vs VSCUJFI) care îi compun numele la începutul fiecărui vers din ultima strofă. Este ilustrată și în acest fel tensiunea dintre fidelitatea față de formă

și stil și necesitatea transferului de sens. Unitatea de traducere cuprinde aici întreaga strofă, deoarece coeziunea este dată de rimă și de ritmul specific poeziei medievale. „Mecanica lingvistică" a IA nu poate gestiona simetria dintre *„ordure amons, ordure nous assuit"* și *„nous deffuyons onneur, il nous deffuit"*, unde unitatea de sens este dublată de o unitate estetică imperativ negociabilă. Astfel, traducătorul uman rămâne singurul capabil să decidă păstrarea vulnerabilității textului sursă. Fragmentul lui Villon demonstrează că transferul interlingual este o operațiune cognitivă complexă, unde succesul depinde de capacitatea de a menține echilibrul între echivalența semantică și adecvarea culturală. Astfel, traductologia dictează subordonarea tehnologiei în fața sensului profund, asigurând integritatea textului în pofida distanței temporale și culturale. Critica traducerii IA gen, a făcut posibilă revizuirea traducerii, recuperarea acrostihului, renunțarea la *bârlog*, pentru a reda ideea de casă de toleranță din franceza veche, redarea lexematică a idiotismului printr-o colocație referitoare la idea de potrivire nefastă dintre șoarece și pisică, fără simplificare pentru a fi ușor de citit, revizuirea traducerii „ordure assuit" prin „ordura ne vânează" (în loc de „ne calcă în urme"), urmărind a sublinia caracterul ineluctabil al condiției lor și a respecta încărcătura stilistică a baladei. Iar după mai multe încercări de validare a acrostihului, ***O**rdure amons, ordure nous assuit ;* este redat prin ***O**m de rând sau ticălos, mizeria ne vânează*, unde vocabula „om" vizează condiția umană degradată și respectă constrângerea formașă fără a suprima proprietatea termenilor.

TEXT ORIGINAL (VILLON)	**TRADUCERE IA revizuită de IA**	**TRADUCERE UMANĂ**
***V**ente, gresle, gelle, j'ay mon pain cuit.* ***I**e suis paillart, la paillarde me suit.* ***L**equel vault mieux ? Chascun bien s'entresuit.* ***L**'ung vault l'autre ; c'est a mau rat mau chat.* ***O**rdure amons, ordure nous assuit ;* ***N**ous deffuyons onneur, il nous deffuit,* *En ce bordeau ou tenons nostre estat.* (Ballade de la Grosse Margot, Pléiade, p.1193)	**V**ânt, grindină sau ger, am pâinea asigurată. **I**ești din minți sunt, ea, zăluda, mă urmează. **L**a fel suntem; deci cine pe cine onorează? **L**a șoarece flămând, pisică rea-i sortită. **O**rdura o iubim, ordura ne vânează;/**Om** de rând sau ticălos, mizeria ne vânează; **N**oi onoarea fentăm, ea de noi se-ndepărtează, În acest bordel unde viața ne e hărăzită.	***V**ânt ploaie, ger…Ai pâine, nu înduri!* ***I**s curvălău că-mi plac ai curvei nuri.* ***L**a fel suntem? Ca două picături.* ***L**a mâţa rea un şoarece rău e leacul!* ***O**treapă eşti, cu-otreapă te-nfăşuri!* ***N**u ţii la cinste, n-ai de und' s-o furi* în crâşma asta-n care ni-i ogeacul. (Villon/Chirică 1983)

Această unitate de traducere este un întreg indivizibil, complexificat de forma (acrostihul) și fond (registrul argotic) care sunt inseparabile. Încercarea IA gen de a forța lexicul pentru a salva litera pălește în fața traducerii umane. Chirică găsește soluții organice:

„îs” (arhaism pentru *sunt*) salvează litera *I*, iar „otreapă” salvează litera *O* cu precizie semantică ireproșabilă. Traducerea umană excelează prin utilizarea unor termeni cu o încărcătură afectivă și istorică de puternică în română (*curvălău, nuri, ogeac*). Aceasta nu doar traduce, ci realizează o aclimatizare a culturemului villonian. Termenul „ogeac” (familie, vatră, dar și loc de adăpost) înlocuiește „bordelul” cu o metaforă a apartenenței mizerabile, alegere care favorizează „relieful” textual în fața denotației brute. Ăn privința idiotismelor, *La mâța rea un șoarece rău e leacul!*, prin folosirea cuvântului „leacul”, introduce o notă de ironie amară care lipsește într-o traducere IA gen care s-a concentrat pe păstrarea elementelor *șoarece/pisică* pentru a nu „trăda” materialitatea versului, însă a pierdut din dinamismul oralității. Utilizarea termenului „crâșmă” în loc de „bordel” (sau „han”) este o adaptare la universul arhaic românesc, asigurând un efect de evocare mult mai puternic pentru cititorul țintă. acest exemplu pentru a demonstra că o traducere de succes este cea în care tehnica (acrostihul) devine invizibilă în fața artei (lexicului). Aceasta este „expertiza umană capabilă să gestioneze subtilitățile emoționale”. Traducerea lui Chirică este un act de creație secundară, unde dinamica limbii devine puntea de legătură între franceza veche și româna arhaică, construită prin expertiză teoretică aplicată. Noile paradigme ale traductologiei trebuie să aspire la acest nivel de mediere culturală: o tehnologie care să poată asista, dar o intuiție umană care să decidă că „nuri” și „ogeac” sunt singurele punți autentice către spiritul lui Villon în limba română. Loialitatea față de un poet înseamnă să fii la fel de creativ ca el.

Evoluția istorică și etica: de la constrângerea ideologică la legitimitatea metodei în era IA gen

Evoluția eticii și a legitimității metodei în traducere este corelată cu presiunile ideologice istorice cu provocările algoritmice actuale, de aici și cerința unei metodologii critice pentru a asigura reziliența traducătorului în fața standardizării tehnologice Etica traducerii a cunoscut metamorfozări succesive, determinate de filtre precum memoria istorică și legitimitatea metodei în era IA gen. Traducerea romanului francez în perioada comunistă a fost marcată de o „tensiune ideologică”, termenii cu încărcătură politică, socială erau cenzurați ori supuși unor procese de adaptare forțată, ceea ce subliniază importanța istorică a traducătorului ca mediator sub presiune (Lungu-Badea, 2017, 21-50). Problema legitimității actului traductiv în cyberspațiu, într-o eră în care algoritmii par să dețină controlul, face ca metoda să devină singura posibilitate de a garanta calitatea. Instrumentele IA gen utilizate de neofiți riscă dezrădăcinarea TS și despersonalizarea scriitorului. Traducătorul expert poate valida sugestiile IA și conferi legitimitate traducerii ca act intelectual, nu doar ca proces automatizat. Trecerea către noile paradigme este patronată de traducătorul-expert, cunoscător al multiplelor metodologii convenabile pentru a valida sugestiile IA. Etica nu mai privește doar „fidelitatea”, ci capacitatea de a selecta metoda adecvată pentru a proteja stilul autorului în fața standardizării. Studiile traductologice francofone indică o continuitate etică între cenzura ideologică a traducerilor sub regimuri totalitare și constrângerile algoritmice cotidiene, transformând rezistența în fața depersonalizării textului într-o datorie profesională. Etica traducătorului nu se mai rezumă

la o simplă fidelitate față de TS, ci se manifestă prin competența științifică de a subordona instrumentele IA unei metodologii critice, asigurând conformitatea dintre sugestia algoritmului și intenția comunicativă a operei.

Fixarea riguroasă a conceptelor traductologice (Reiss, 2002) este fundamentală pentru ca studentul-traducător să poată exercita un control conștient asupra sugestiilor oferite de IA gen. Înțelegerea acestui metalimbaj traductologic îi conferă viitorului profesionist statutul de arhitect al sensului, împiedicându-l să devină un simplu „operator de date". Prin integrarea traducerii automate neurale în procesul de formare, studenții sunt instruiți să utilizeze baze de date terminologice și corpusuri lingvistice pentru a realiza o analiză critică a rezultatului algoritmic. Astfel, post-editarea se transformă dintr-o simplă corectură gramaticală într-un exercițiu de cercetare traductologică care validează soluțiile de traducere prin metodologia științifică. Pentru generația digitală, ludizarea – roluri în echipa de traducere, terminolog, traducător, post-editor, revizor pentru realizarea unui proiect contracronometru, depistarea erorilor de algoritm, puzzle-uri lingvistice digitale – și metodele hibride – depistarea cauzelor care au dus la erorile TAN, ateliere de traducere colaborative pe platformă, portofoliu digital de cercetare – devin punți esențiale în predarea nuanțelor limbii franceze și de a le echivala conform în română. Prin scenarii interactive și simulări de proiecte reale de traducere, studenții exersează gestionarea subtilitățile culturale și emoționale și conștientizează faptul că rigoarea metodologică și expertiza umană rămân singurele garante ale integrității și dinamismului traducerii în era inteligenței artificiale.

Vom ilustra analiza metodele hibride cu analiza unității de traducere *la madeleine de Proust*, tratată anterior, a cărei geometrie variabilă transformă editarea într-un proces de validare cognitivă. Metoda numită „clasa inversată" este o analiză traductologică focalizată pe identificarea asincronă/online a capcanei algoritmice din următorul exemplu:

TS	**TȚ IA gen (Google IA)**	**TȚ post-editată (versiune stud.)**
«C'est comme *la madeleine de Proust*»: cet ancien gérant de discothèque fabrique désormais des bougies naturelles à la main au Castellet (Var-matin, 2026)	„E ca *madlena lui Proust*": acest fost manager de club de noapte fabrică acum lumânări naturale manual, în Le Castellet.	Ca *mirosul de cozonac* din copilărie: un fost manager de club produce acum lumânări artizanale care îți trezesc amintirile

IA gen a tratat UT la nivel de suprafață lexicală, *« la madeleine de Proust »* redată prin „madlena lui Proust". Deși traducerea funcționează ca referință culturală fixă, aceasta riscă să rămână opacă pentru un cititor român neavizat, pierzând dimensiunea pragmatică (emoția amintirii declanșate de simțuri). Extinderea geometriei UT la nivelul întregului enunț și aplicarea metodologiei din *La traduction raisonnée* (Delisle) au permis reconfigurarea UT *« C'est comme la madeleine de Proust »*, redată prin „Ca mirosul de cozonac din copilărie". Justificarea metodologică s-a bazat pe faptul UT nu este numele

propriu (Proust), ci culturemul „memoriei afective". În concordanță cu autonomia culturemului față de traducere (Lungu-Badea, 2019), studenții au recreat un efect de evocare pertinent pentru cititorul român și similar cu cel din TS. Pentru integrarea instrumentelor, au fost consultate texte paralele /articole de presă în limba română care au facilitat compararea modalitățile de prezentare a micilor afaceri locale din Franța și din UE, ceea ce a permis înlocuirea UT „fabrică... manual" (TȚ IA gen) cu „lumânări artizanale". Soluția de traducere propusă demonstrează o adecvare culturală superioară și mută accentul de la „procesul industrial" (sens fals) la „meșteșugul poetic", dovedind fidelitate față de spiritul TS. Deși TȚ IA este comprehensibilă pentru unii cititori români care cunosc sensul expresiei franceze, s-a ținut cont de clivajul *fidelitate* vs *lectură facilă* și s-a decis că, prin compensare (procedeu de traducere), TȚ post-editată salvează identitatea TS. Explicitarea „care îți trezesc amintirile" pentru a justifica analogia cu Proust (chiar dacă numele dispare), asigurând supraviețuirea sensului în fața automatizării formei. Acest tip de exercițiu hibrid demonstrează că, în timp ce IA „traduce" cuvinte, studentul-mediator traduce intenții.

Concluzii

Viitorul traducerii și al traductologie nu este amenințat de IA gen, cât timp înțelegem că, deși nu se urmărește substituirea traducătorului uman cu TAN, redefinirea profilului profesional al traducătorului și al formatorilor săi este imperativă. În aceste circumstanțe, traducătorul dobândește statut de mediator cultural, expert în post-editare critică. Expertiza sa este instanța care fasonează, prin sensibilitate și discernământ, materialul generat de IA, pe care îl supune constant unei validări cognitive. Astfel, tehnologia este subordonată sensului, și nu invers. În definitiv, dinamica limbilor în relație de traducere depinde simbioza între moștenirea teoretică clasică și tehnologia avansată, iar traductologia critică cauționează „vulnerabilitatea" creativă a textului sursă în fața standardizării din peisajul digital global.

Referințe bibliografice (selectiv)

1. DELISLE, Jean. (2013). *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. 3e edition. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2013.
2. LUNGU-BADEA, Georgiana (2004) *Teoria culturemelor. Teoria traducerii*. Timișoara, Editura Universității de Vest, 2004.
3. LUNGU-BADEA, Georgiana (2005). *Tendințe în cercetarea traductologică*. Timișoara, Editura Universității de Vest, 2005.
4. LUNGU-BADEA, Georgiana (2012). *Mic dicționar de termeni utilizați în teoria, practica și didactica traducerii*. Ediția a III-a, Timisoara, Editura Universității de Vest, 2012.
5. LUNGU-BADEA, Georgiana (2013). *Traduire la traductologie. Sur la légitimité de la méthode en traduction à l'époque du cyberespace,* în G. Lungu Badea (coord.), *De la méthode en traduction et en traductologie*, Timișoara, Eurostampa, p. 65-84.

6. LUNGU-BADEA, Georgiana (2015) *Plusieurs méthodes, un même défi à relever : le transfert interlingual*, în *Enseigner et apprendre à traduire de « façon raisonnée »* Editura Universității de Vest, 2015, p. 209-225.
7. LUNGU-BADEA, Georgiana (2017). „Traductions d'hier, traductions d'aujourd'hui. Quelques considérations générales sur la traduction roumaine à l'époque communiste", *Etudes interdisciplinaires en Sciences humaines,* Tbilisi, nr, 4/2016, p. 21-50.
8. LUNGU-BADEA, Georgiana (2019).„Essai de redéfinition d'un concept : le culturème", *Des mots aux actes*, Paris, Garnier, nr. 7/ 2018 [2019], p. 59-87.
9. MOISE, Judith (2006), *Traducerea sau lexicul fără echivalent*. Timișoara, Editura Universității de Vest.
10. RARENKO, Mariya B. (ed.) (2010). *Osnovnye ponyatiya perevodovedeniya (otechestvennyy opyt). Terminologicheskiy slovar'-spravochnik* [Principalele noțiuni de teoria și practica traducerii. Dicționar-îndreptar terminologic], Moscova, INION RAN, 2010.
11. REISS, Katharina (2002). *La critique des traductions, ses possibilités et ses limites*. Traduit de l'allemand par Catherine Bocquet, Arras, Artois Presses Université.
12. VIENNE, Jean (1998). „Vous avez dit compétence traductionnelle ?". *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 43, nr. 2, p. 187-190.

Corpus

La Rédaction. „« C'est comme la madeleine de Proust » : cet ancien gérant de discothèque fabrique désormais des bougies naturelles à la main au Castellet". *Var-Matin*, 29 apr. 2026, varmatin.com.URL : https://www.nicematin.com/societe/vie-locale/c-est-comme-la-madeleine-de-proust-cet-ancien-gerant-de-discotheque-fabrique-desormais-des-bougies-naturelles-a-la-main-au-castellet-10678700

***, „Les résidents de l'Ehpad s'offrent un bol d'air en ULM à l'aéroclub de Haute-Saône". *L'Est Républicain*, 22 iun. 2025, www.estrepublicain.fr/societe/2025/06/22/les-residents-de-l-ehpad-s-offrent-un-bol-d-air-en-ulm-a-l-aeroclub-de-haute-saone.

Villon, François, *Poezii*. Traducere de Neculai Chirică. București, Minerva, 1983.

CZU: 81`25`322.4:81`276.6:34 https://doi.org/10.59295/drgl2026.05

LEGAL TERMINOLOGY TRANSLATION: HUMANS VS ALGORITHMS

Nicoleta BAGHICI
MA, Lecturer
"Alecu Russo" State University of Balti, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6654-7397

Abstract: ***The translation of legal terminology represents one of the most challenging areas of specialized translation, requiring not only linguistic competence but also deep understanding of legal systems, cultural nuances, and the intended legal effect of documents. Within the fast advancement of Neural Machine Translation (NMT) and Large Language Models (LLMs), the question arises: can algorithms replace human legal translators? This article examines the complexities of legal language, compares human and machine translation approaches, identifies the strengths and weaknesses of each, and proposes a hybrid model as the most effective solution for legal translation in the contemporary digital landscape. The article argues that while algorithms excel at speed and consistency, only human translators possess the semantic, pragmatic, and juridical competence necessary to ensure absolute precision in legal documents.***

Keywords: *legal terminology, legal translation, machine translation, Neural Machine Translation, human translation, legal linguistics, hybrid intelligence.*

Legal language is not ordinary language. It is a specialized discourse characterized by archaisms, intricate syntax, Latin phrases, and a degree of precision that tolerates no ambiguity. As Mellinkoff [5, p. 45] famously observed*, "legal language is a language of precision, not of clarity."* This precision becomes particularly critical when legal texts must be translated from one language to another, crossing not only linguistic boundaries but also systemic boundaries between different legal traditions.

The stakes are high. A single mistranslated word in a contract can lead to financial loss measured in millions. An incorrectly translated term in a criminal proceeding can result in wrongful conviction. For immigrants, refugees, and non-native speakers, inaccurate legal translations can mean the difference between justice and injustice.

In recent years, the rapid evolution of Neural Machine Translation (NMT) and Large Language Models (LLMs) has transformed the translation industry. Tools such as *Google Translate, DeepL, and Microsoft Translator* now produce translations that are increasingly fluent and context-aware. This has led to a fundamental question: can algorithms replace human legal translators?

This article addresses this question by examining the nature of legal language, comparing human and algorithmic approaches to legal translation, analyzing the strengths and weaknesses of each, and proposing a hybrid model for the future of legal translation.

Legal language differs from general language in several fundamental respects. These differences make legal translation uniquely challenging.

Latin phrases. Legal discourse retains numerous Latin expressions that have no direct equivalent in many modern languages. Terms such as *habeas corpus, force majeure, res ipsa loquitur, and pro bono* carry specific legal meanings that cannot be derived from their Latin roots alone.

Complex syntax. Legal sentences are notoriously long and complex, often containing multiple subordinate clauses, conditional phrases, and nested exceptions. A single sentence in a contract or statute may run for several hundred words.

System-specific concepts. Legal concepts are embedded within particular legal systems. A term such as tort (*common law)* has no exact equivalent in civil law systems, which use delict or other concepts. Translating between common law and civil law requires not just linguistic transfer but conceptual adaptation.

Precision over clarity. In legal language, precision takes precedence over clarity. A single word can change the entire meaning of a contract, statute, or judicial opinion. As Tiersma [8, p.56] notes, *"legal drafters often sacrifice readability for the sake of precision."*

Legal terminology refers to the specialized vocabulary used in the legal field. It includes terms related to laws, contracts, court proceedings, legal documents, and legal institutions.

Examples of legal terms:

Plaintiff – the party who initiates a lawsuit;

Defendant – the party accused or sued;

Tort – a civil wrong causing harm;

Habeas corpus – the right to challenge unlawful detention;

Force majeure – unforeseeable circumstances preventing contract performance;

Alibi – evidence that the accused was elsewhere when a crime was committed;

Circumstantial evidence – evidence that implies a fact but does not directly prove it.

The defining characteristic of legal terminology is that precision is essential. A single word can change the meaning of a contract or law. Errors in legal translation can lead to financial loss, wrongful conviction, breach of contract, or miscarriages of justice.

Legal translation occupies a special position within translation studies for three reasons.

First, the linguistic challenge. Legal discourse is characterized by archaisms (words no longer used in everyday speech), intricate syntax, and polysemy (words with multiple meanings). Terms often carry "hidden" meanings that only legal specialists can decode [2, p. 78].

Second, the systemic challenge. Legal translation is not merely translation between languages but translation between legal systems. A translator working between English and Romanian must navigate the differences between common law (*England, US*) and civil law (*France, Romania, Moldova)*. Concepts in one system may have no equivalent in the other [4. p. 365].

Third, the justice imperative. Where language meets justice, accuracy is not optional. Cross-border agreements, EU legislation, and international treaties require accurate

translation to function properly. Immigrants, refugees, and non-native speakers need accurate legal information to access justice. A wrong translation creates ambiguity, leading to disputes, litigation, and injustice.

Human legal translation is performed by trained professionals who are often lawyers or linguists specialized in law. The human translator functions as a legal expert + linguist + cultural mediator [4. p.360].

Human translation involves:

-Deep understanding of legal systems (*common law vs civil la).*

-Knowledge of legal terminology in both source and target languages.

-Ability to interpret context, intent, and cultural nuances.

-Understanding of the intended legal effect of a document.

Human translators provide semantic and pragmatic nuance that algorithms cannot yet reproduce. They understand not just the words of a legal text but its purpose, its intended legal effect, and its place within a broader legal framework.

Advantages of human translation:

Table 1. Key Advantages of Human Translation in Legal Contexts

Advantage	**Explanation**
Functional equivalence	Humans can find equivalents between different legal systems (e.g., *tort → delict*)
Contextual understanding	Humans interpret ambiguous terms based on context, legislative purpose, and legal doctrine
Cultural competence	Humans understand the cultural assumptions embedded in legal texts
Legal reasoning	Humans understand the logical structure of legal arguments

Despite their expertise, human translators have limitations:

-Time-consuming. Human translation is significantly slower than automated methods. A single page of legal text may take an hour or more to translate accurately.

-Cost. Human legal translation is expensive, particularly for large volumes of text. Law firms and corporations may pay hundreds of euros per page for certified legal translations.

-Inconsistency. Different translators may use different terms for the same concept, leading to inconsistency across documents. This is particularly problematic for large projects involving multiple translators.

-Availability. Experts in certain language pairs (e.g., Romanian-Japanese) are scarce. Finding qualified legal translators for rare language combinations can be difficult.

-Fatigue. Human error increases with long documents. A contract of several hundred pages or a voluminous judgment may contain errors introduced by translator fatigue.

Machine Translation (MT) refers to automated translation using software and algorithms. Three major approaches have evolved over time.

Rule-based MT (RBMT). The earliest approach, RBMT uses linguistic rules (grammar, syntax, lexicon) to translate text. This approach is less common today because it requires extensive manual rule-writing and produces rigid translations [7, p.112].

Statistical MT (SMT). SMT analyzes large bilingual corpora (text databases) to identify statistical patterns between source and target languages. The system learns probabilities of word and phrase correspondences.

Neural Machine Translation (NMT). NMT uses artificial neural networks to learn translation patterns from massive datasets. Unlike earlier approaches, NMT processes entire sentences as wholes rather than word by word. This produces more fluent, context-aware translations. Modern systems such as *Google Translate, DeepL, and Microsoft Translator* are based on NMT.

Modern translation increasingly relies on Large Language Models (LLMs) that process billions of words to predict linguistic patterns. These algorithms excel at maintaining terminology consistency across thousands of pages and operate at speeds unreachable by humans [3, p.28].

Legal translators (*both human and machine)* rely on specialized resources.

Corpora (*large text collections):*

EUR-Lex – EU legal documents in all official languages;

JURE – EU case law database;

National legislation databases; (e.g., *Romanian Official Gazette)*

Computer-Assisted Translation (CAT) tools:

SDL Trados, memoQ, WordFast – store translations in translation memories for consistency

Terminology databases:

IATE (InterActive Terminology for Europe) – EU terminology database;

Termium – Canadian legal and administrative terms;

Machine Translation engines:

Google Translate, DeepL, Microsoft Translator

Table 2. Advantages of Machine Translation

Advantage	Explanation
Speed	MT translates thousands of words per second
Cost	MT is significantly cheaper than human translation
Consistency	MT always translates the same term the same way
Availability	MT is available 24/7 for any language pair

Advantage	Explanation
Volume handling	MT can process millions of words without fatigue

Despite their impressive capabilities, algorithms have fundamental limitations for legal translation:

-Hallucinations. LLMs may invent plausible-sounding legal terms that do not exist in the target jurisdiction. An algorithm might produce a term that looks and sounds like legal terminology but has no legal meaning or effect [1, p. 55].

-Lack of reasoning. Algorithms do not understand the underlying logic of a law; they only predict the next word based on statistical patterns. They cannot engage in legal reasoning, interpret legislative intent, or adapt concepts between legal systems.Confidentiality. Feeding sensitive legal documents into public AI models poses massive data privacy risks. Confidential contracts, privileged communications, and classified documents cannot be safely processed by cloud-based translation services.

-Loss of functional equivalence. Algorithms often prioritize fluency over legal accuracy, producing translations that are "close" to the original but legally invalid. A human translator understands that functional equivalence (the same legal effect) is more important than literal equivalence [6, p.89].

-System-blindness. Algorithms do not know whether the target audience operates under common law or civil law. A translation suitable for a US court may be meaningless or misleading in a Moldovan court.

Legal translation from English to Romanian requires strict functional equivalence. Algorithms often prioritize fluency over legal accuracy, leading to *"close"* but legally invalid translations. A human translator must adapt between legal systems - common law (*England, US*) and civil law (*Romania, Moldova).*

Example: The English term consideration (*a core concept in contract law)* has no direct equivalent in Moldovan civil law. A literal translation would be meaningless. A human translator must understand that Romanian contract law does not require consideration; instead, it requires *cauză (cause*) and *obiect (object*). The algorithm, unaware of this systemic difference, may produce a misleading translation.

Similarly, translation from Romanian to English requires knowledge of the target legal system. The Romanian term *prescripție* can refer to both extinction of rights (*civil law)* and limitation of actions (*procedural law).* The translator must choose between limitation period, statute of limitations, or prescription depending on the context and the target jurisdiction (*US or UK).*

Table 3. Human Translation vs Machine Translation

Aspect	Human Translation	Machine Translation
Speed	Slow (pages per hour)	Fast (thousands of words per second)

Aspect	Human Translation	Machine Translation
Cost	High	Low
Consistency	Variable across translators	Perfect consistency
Legal reasoning	Yes (understands logic of law)	No (only predicts words)
System adaptation	Yes (common law ↔ civil law)	No (system-blind)
Confidentiality	Safe (professional obligations)	Risk (cloud-based processing)
Fatigue	Yes (errors increase over time)	No
Availability	Limited for rare language pairs	Universal
Hallucinations	No	Yes (invents non-existent terms)
Functional equivalence	Yes	No (prioritizes fluency)

The evidence suggests that neither humans alone nor algorithms alone are sufficient for legal translation. The most effective model is not *"Humans vs Machines"* but *"Humans and Machines Together"* - a hybrid approach often called *Human- in-the-Loop.*

As one legal translation expert observed: "*Algorithms translate words. Humans translate meaning, intent, and law."*

Table 4. Hybrid Translation Model

Layer	Tool	Function
Draft	Machine Translation (NMT)	Produce a rough draft or gist translation for large volumes
Consistency	CAT Tools (Trados, memoQ)	Ensure terminology consistency across documents

Layer	Tool	Function
Review & Finalize	Human Legal Expert	Perform Machine Translation Post-Editing (MTPE), verify legal accuracy, adapt between legal systems

This model prioritizes accuracy over speed. The algorithm handles volume and consistency; the human ensures precision and legal validity. MTPE (Machine Translation Post-Editing) refers to the process of editing machine-generated translations to achieve publishable quality. For legal texts, this requires full post-editing (human review of every sentence) rather than light post-editing (*correcting only major errors*).

The MTPE process for legal translation includes:

-Verifying terminology against legal dictionaries and databases (IATE, Termium).

-Checking for hallucinations (invented terms).

-Adapting concepts to the target legal system.

-Ensuring functional equivalence, not literal equivalence.

-Preserving the legal effect of the original document.

Law firms, corporations, and government agencies must be cautious about feeding sensitive legal documents into public AI models. Solutions include:

-Running AI models on private servers.

-Encrypted translation services – enterprise versions of Google Translate and DeepL.

-Human-only workflows - for highly sensitive documents.

In most jurisdictions, courts and government agencies require certified translations for legal documents. Only human translators can provide certified translations, as they can attest under oath to the accuracy and completeness of the translation. Machine-generated translations, regardless of quality, cannot be certified and are therefore inadmissible in many legal proceedings.

Beyond confidentiality, legal translation raises additional ethical concerns:

-Attorney-client privilege. The use of public LLMs may violate attorney-client privilege if lawyers input confidential client information.

-Bias. AI generated translations may introduce bias, particularly in immigration or asylum cases where a single word can determine an individual's fate.

-Professional negligence. Excessive dependence on machine translation without human review may constitute professional negligence. Legal professionals have an ethical obligation to verify the accuracy of any translation used in legal proceedings, regardless of whether it was produced by a human or an algorithm.

A notable real world example occurred in a 2019 Canadian immigration case where a machine translation of a Romanian birth certificate mistranslated the term *divorțat (divorced*) as *annulled*, leading to a six-month delay in processing and additional legal fees

of over $5,000 CAD. The error was only discovered when a human legal translator reviewed the document.[1]

Looking ahead, several developments may reshape legal translation:

- AI models developed exclusively for legal work, using only legal datasets for training *(e.g., CoCounsel and Harvey AI),* are emerging as replacements for general purpose language models.
- Retrieval-Augmented Generation (RAG) systems can now cross-reference legal databases during translation, reducing hallucinations.
- Private LLMs are making confidential legal translation more viable for law firms and government agencies.

However, even the most advanced systems still require human oversight for final legal validity. As technology continues to evolve, the legal profession must adapt. But the fundamental principle remains: accuracy must always prevail over speed.

In **conclusion**, the translation of legal terminology is not merely a linguistic exercise. It is an act of legal reasoning, cultural mediation, and systemic adaptation. The stakes are high: errors can lead to financial loss, wrongful conviction, breach of contract, and miscarriages of justice.

Humans bring to legal translation deep understanding of legal systems, ability to interpret context and intent, competence in functional equivalence across common law and civil law, and professional judgment about legal effect.

Algorithms bring speed, low cost, perfect consistency, availability for any language pair, and ability to process massive volumes without fatigue.

Neither is sufficient alone. The future of legal translation lies in hybrid intelligence - *Human-in-the-Loop* systems where AI handles volume and consistency, while legal experts perform Machine Translation Post-Editing to ensure absolute precision.

As technology continues to evolve, the legal profession must adapt. But the fundamental principle remains: accuracy must always prevail over speed. In the words of a leading legal translation scholar, "Algorithms translate words. Humans translate meaning, intent, and law" [4, p.378].

The question is not *"Humans vs Algorithms"* but rather *"How can humans and algorithms work together to achieve justice through accurate legal translation?"*

Bibliography

1. Baaij, C.J.W. Legal translation and the problem of heteroglossia. In: GLANERT, S., ed. Comparative Law - Engaging Translation. Abingdon: Routledge, 2014, pp. 51-66. ISBN 978-0415641661.

2. Cabré, M.T. Terminology: Theory, Methods and Applications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999. 248 p. ISBN 978-1556197882.

[1] https://decisions.fct-cf.gc.ca/fc-cf/decisions/en/item/417293/index.do?iframe=true

3. Engberg, J. Frame approach to legal terminology: What may be gained from seeing terminology as manifestation of legal knowledge. In: Handbook of Terminology. Amsterdam: John Benjamins, 2023, vol. 3, pp. 16-36. ISBN 978-9027214515.
4. Gémar, J.C. L'analyse comparée en traduction juridique, ses enjeux, sa nécessité. In: International Journal for the Semiotics of Law. 2019, vol. 32, nr. 2, pp. 359-380. ISSN 0952-8059.
5. Mellinkoff, D. The Language of the Law. Little, Brown and Company, 1963. 256 p. ISBN 978-0316566209.
6. Pozzo, B., JACOMETTI, V., eds. Multilingualism and the Harmonisation of European Law. Alphen aan den Rijn: Kluwer Law International, 2006. 248 p. ISBN 978-9041124908.
7. Sager, J.C. A Practical Course in Terminology Processing. Amsterdam: John Benjamins, 1990. 250 p. ISBN 978-9027220134.
8. Tiersma, P.M. Legal Language. Chicago: University of Chicago Press, 1999. 336 p. ISBN 978-0226803036.

CZU: 159.947.3:796 https://doi.org/10.59295/drgl2026.06

SELF – DISCIPLINE AS A DETERMINANT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SUCCESS

Adelina BARDIER
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0072-7642

Abstract*: *In this article, we will examine the concept of self-discipline, its importance and role in achieving success, as well as its impact on a person's life, taking into account statistical data obtained from a survey of a certain social group. Let us consider whether self-discipline can really have a determinant effect on a person or whether only its incorrect perception is destructive for mental health. Let us raise the question of how to achieve self-discipline and what psychological blocks may stand in the way of achieving self-control and self-consciousness. In addition, we will consider the influence of sport on a person's life, as an area that requires great willpower and self-control. Self-discipline is of a great importance in a person's life and in our days, this topic is becoming increasingly popular in our society and can be seen everywhere on social networks, how people promote a healthy lifestyle, psychologists give advice on how to stop procrastinating, speakers organize motivational meetings, webinars, but some researchers still argue about whether self-discipline has a positive or negative effect on personality development and psychological well-being. So let us figure out what self-discipline is and how it affects a person's life, whether it can really lead to personal and professional success.

Keywords: *self-discipline, personal success, self-control, professional success, self-consciousness, sport.*

The Aim of this Research is to answer to the questions, what is self-discipline? How does self-discipline affect a person's life? Moreover, how does it lead to personal and professional success?

Self-discipline is complete control over your actions, the ability not to adapt to momentary desires on the way to achieving your goals. A person who has this skill understands exactly what is important for him and takes only those actions that will lead him to the results. Self-discipline allows us competently distribute priorities in our lives. Work when you do not feel like it at all, do what is important, not what is easy. In the modern world, this is a very important skill that, unfortunately, the vast majority of people lack. Why is there no self-discipline? Because self-discipline is, above all, a skill that needs development as diligently as playing a musical instrument. Most people simply do not focus on this, thinking that going to bed a little earlier rather than working is normal. Psychologists say that a pronounced lack of self-discipline is a consequence of our internal fears. Most often, they come from childhood, accompanying us throughout our journey in the adult life.

Self-discipline, first, allows you to set priorities correctly and focus only on important things. A person does not waste his attention on unnecessary aspects, but methodically, systematically, achieves his goals. Many successful people say that self-discipline is the most

important skill that allowed them to realize their dreams. Its development directly stimulates the development of willpower, self-esteem, and responsibility. Only a disciplined person can work fruitfully on himself and constantly strive forward.

Each of us, eventually, has a desire to relax, put off important things until later, or do something less energy consuming, for example, watch TV series or news feed. Developing self-discipline allows you to discard for later everything that is not necessary. This does not mean that disciplined people do not rest, they just do it only after all the important, and most importantly, necessary things are completed. Numerous studies have shown that self-discipline, expressed in methodical work, contributes to the achievement of greater results than chaotic actions. It is hard to disagree with this, because many examples confirm that.

For example, you can often observe in the modern world athletes, coaches and even amateurs in the field of sports who share their success with the whole world, and show what helps them achieve their goals. They talk about regular training, the full schedule, failures before achieving results. In addition to training, they talk about the diet they follow, which is also important, because the food we consume affects many processes, including the formation of new cells in our body and its quality determines how healthy and full-fledged the new cells of the same muscles, ligaments will be. Sticking to this plan of action requires self-discipline, dedication and fortitude.

Research methods: Analysis and generalization of data from the scientific-methodical literature; Study of statistical data; Observation; Graphics; Questionnaire.

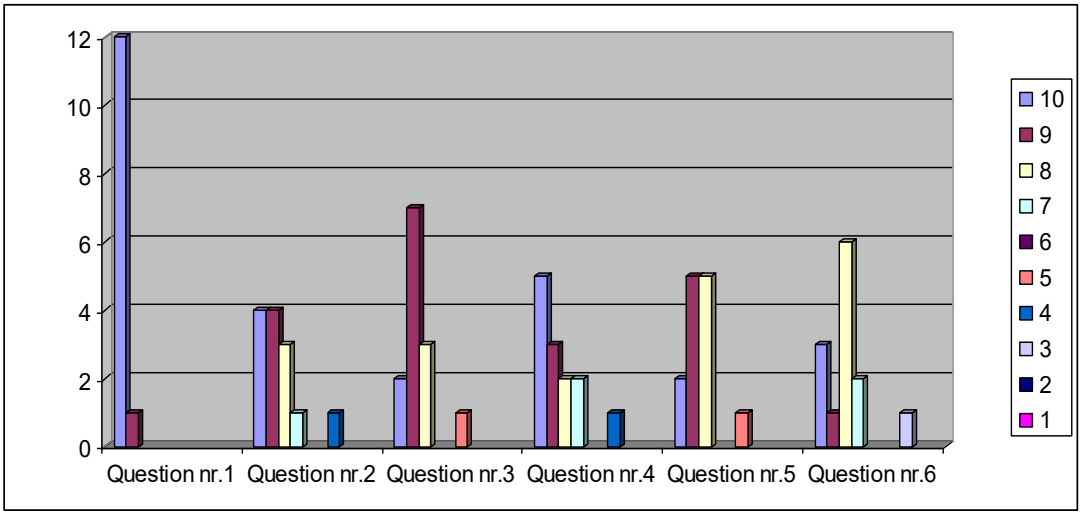
Results

To prove the importance of self-discipline in a person's life, a questionnaire to which a group of people responded given below, as well as data obtained based on the responses in the form of a graph. Let us look and analyze the results.

Questionnaire	
Question	***Answer***
1. Is the role of self-discipline important in a person's life in your opinion? Rate from 1 to 10	
2. Do you consider yourself a self-disciplined person? Rate from 1 to 10	
3. How focused are you on completing a task to achieve a goal? Rate from 1 to 10	
4. Do you know how to manage your time? Rate from 1 to 10	
5. Do you have academic performance, personal and professional success in your field of activity? Rate from 1 to 10	

6. How often do you finish tasks you start? Rate from 1 to 10	

Table 1. The results of the questionnaire.



As you can see, all survey participants understand the importance of self-discipline in a person's life, but is this understanding enough or is something more necessary to achieve success? Let us compare the data received from the answers to different questions. The second question shows how disciplined the participants are, as well as how aware they are of it. The data on further questions, which show how successful the participants are in life, it can be said that they assess their level of self-control quite accurately and without exaggeration, they understand and realize that they have to work on in the future in order to develop as individuals and ultimately achieve their goals. The majority of the survey participants are mainly focused on completing assigned tasks, and manage their free time well, which means they know how to properly distribute their time and therefore avoid burnout or procrastination. All participants try to finish what they have started, which is noticeable on the level of their academic performance.

This survey among sports university students was conducted and the indicators are quite impressive. Why are they able to achieve such results? We will answer to this question later, but for now, it is time to figure out how self-discipline affects a person, what factors accompanying it may exist, and how to achieve self-control.

Poor levels of self-discipline harm mental and physical health, interfere with success in life, and are often associated with poverty, obesity, loneliness and other unpleasant scenarios. It is both a symptom and a cause of death-increasing diseases such as addiction, depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder. One of the first references to self-control dates back to the late 19th century and was described by William James as the result of a competition between two systems known as "hot" and "cold," in which the hot is responsible for impulsive choices and the cold for controlled ones. According to the idea of

"hot versus cold," which has clear parallels with Freud's teachings on the id and the superego, failure of self-control reflects the failure of the cold system to resist the hot one.

Based on the results of the study, Mikhail Kokkoris, a psychologist from Austria, concluded that the need to constantly control every action makes people unhappy. Understanding intellectually that in the future, they will benefit from their "correct" behaviour, people still experience frustration, denying themselves small temptations. Each such volitional act of inhibiting spontaneous desire brings an outbreak of frustration and regret. Kokkoris believes that the importance of self-control is greatly overrated. The essence of the experiment conducted by Kokkoris' team was that respondents noted each such case of struggling with daily temptations in a diary: the decision they made and their satisfaction with it. The results surprised the scientists.

American researchers Anat Keinan and Ran Kivetz, who ten years ago found out that people often regret the "right" decisions at the expense of momentary pleasures share this opinion. People feel that in this way they are losing the taste of life, abandoning the good now in favour of the good in the distant future. They lose the ability to experience joy and pleasure, and this, according to psychologists, is already dangerous. That is why the balance between working for the future and satisfying spontaneous desires is so important. It is very important to correctly define the concept of self-discipline and follow it without compromising your health.

How to become a self-disciplined person in order to succeed in life and what are the positive and negative factors influencing its formation? What is responsible for the presence or absence of self-discipline?

There are many factors influencing the formation of resilience, fortitude, and self-control, and they can be divided into positive and negative, as well as external and internal factors. First, let us look at *external factors*, which are primarily our social environment, as well as the environment in which we find ourselves, such as place or atmosphere. It is very important that the place in which we are located helps us concentrate on completing a particular task, because the absence of distractions is very important. For example, if you just cannot get your head together and read a book, then go to the library, but if you have wanted to start playing sports for a long time, then go to the gym.

The society in which we find ourselves directly affects our mood and worldview, for example, our values, tasks, goals, and dreams are formed due to it. If we are among people who have no desire to do anything, such as advance in any field, if the only goal in their life is to satisfy momentary desires, then you will not achieve any results and will lose control over yourself. Therefore, it is very important that self-conscious people who are similar to you in opinions surround you and in the field of activity, and have the desire to achieve success and the willpower to make goals and dreams come true.

Internal positive factors are willpower, patience, desire, awareness, and no matter how contradictory it may be; in order to develop self-control, you will need a considerable amount of self-control.

Negative factors represent the opposite qualities of these, such as laziness, disinterest in achieving success, insufficient understanding of oneself as a person, negative mood, because in case of apathy and depression a person loses the meaning of everything. A huge obstacle in achieving self-discipline is psychological block, which most often represents some fears.

- Fear of going beyond the usual;
- Fear of mistakes and condemnation;
- Fear of responsibility;
- Fear of losing achievements.

No matter how you approach the development of self-discipline, you will inevitably face the temptation to give up everything and continue living your normal life. In such moments, it is important not to give up. Armed with knowledge of the common obstacles along the way, it will be a little easier to overcome them. However, there are also involuntary processes that occur in the nervous system that have an impact on a person's level of self-discipline. For example, below is a case where, as an unconditional reflex, automation affects decision-making and action.

Self-control is the result of the conflict that arises when competing desires arise. It fails when a desire that is incompatible with long-term goals prevails, and this is because it at some point acquires additional weight - either in the process of evolution or in the process of learning. To select an action, the brain uses incoming sensory information and already learned information. Benjamin Hayden calls the process of transforming one into another sensor motor transformation and explains it by the fact that our brain processes already familiar patterns in a more efficient way. Walking across campus for the first time requires a lot of attention and awareness, but if you walk the same path every day, the movement quickly becomes automatic. Automation has several very useful benefits: such actions are usually performed more accurately; they are less influenced by external processes, and require less time and effort. Automation reduces the load on the cognitive system, whose resources are already limited, allowing it to participate in other processes - after a few walks you can talk on the phone on the way to class or prepare for a lecture on the go.

The development of self-discipline is a process that requires constant maintenance, since all the skills developed over time will come to naught if the actions due to discipline cease. However, with constant training, the ability to set and perform increasingly complex tasks increases and is achieved with less effort. The larger the goal a person sets for himself, the more indirect benefits he receives as a result (in addition to the achieved goal, self-discipline develops, the level of ability to achieve other tasks increases, and the acquisition of unique skills increases).

Before you begin to develop self-discipline, you should decide on your own goals, desires, understand why and whether you need to be disciplined at all. This very deep work touches on the existential areas of human self-determination and can take quite a lot of time. Nevertheless, the time spent will pay off handsomely, since then, even if you give up attempts to develop self-discipline, certain changes will begin to occur in the person. Thus, having

realized the motives of your life, having encountering the search for its meaning, it becomes impossible to disappear for hours in games and social networks, engage in nonsense, and look at one point.

Next, it is necessary to eliminate interfering and distracting factors that delay the moment of self-improvement (here it is important to determine the time for work and time for communication, provide yourself with a place to study where they will not be disturbed, etc.). It is worth identifying those areas where it is enough to simply form a habit, which is usually formed within twenty-one days, and concentrate on consciously completing tasks every day. Subsequently, the establishment of habits can be correlated with a certain time and by placing several of them throughout the day, a person receives automatic discipline.

It is important to remember at every stage that self-discipline is a means, not a goal, and does not strive for complete ordering of one's life; there should always be room for creativity and manoeuvres. It is also important to correlate your goals with your needs and characteristics - you should not force yourself to wake up at dawn if you are a night owl, just for the sake of developing self-discipline.

Both scientists and ordinary people have long noticed the direct connection between the level of self-discipline and motivation. When a person realizes his own goals, sees prospects for further development and desired acquisitions, it is easier for him to carry out certain tasks and follow the plan. The longer the goals extend over a longer period of time, the higher the likelihood of interested completion of intermediate tasks. The relationship of daily tasks with each other and the achievement of something significant in the future significantly, increases personal interest, motivation and, accordingly, self-discipline.

Developing self-discipline should begin gradually, just like physical training. The body needs time to adapt to a new mode of functioning. The main criterion in assessing whether a person is moving in the right direction in the development of self-discipline is his positive sense of self and the presence of visible results.

I would also like to separately consider the influence of sport on the formation of self-discipline, because as we all know, this field of activity requires a lot of strength, perseverance and dedication, and is the biochemical fuel of all processes in the body

Many psychologists argue that the body is primary. In the human body, everything is interconnected and at the same time, everything is subordinated to one unquestioning principle - the principle of consistency. What you do now will directly affect your actions in the future. Sport is always discipline, because coming to training and working there, even if not to the fullest, is always a real step that teaches us to subordinate ourselves to our own will. A physically strong, beautiful in body and, most importantly, healthy person is always a person full of strength and self-confidence.

Therefore, sport itself is a powerful tool for achieving any life goals. Being in good shape, being healthy and physically strong, satisfied with himself and his appearance, day after day developing his self-discipline and gaining vast experience of successful actions, a person puts himself on a victorious track, from which ubiquitous circumstances can no longer knock him down.

In 2019, several studies on depression in the fields of molecular biology and genetics were published, which showed and clearly displayed the mechanisms by which sport reduces depressive symptoms and, as a result, increases self-discipline.

Conclusion

In conclusion, self-discipline is a trait that every person can develop if really wants to and then gradually, despite external factors, be able to achieve success and realize their dream goals, gradually, patiently doing the right work. However, do not overdo it! Always remember that it is necessary to replenish the body's resources and find a middle ground between rest and work, otherwise you can completely lose control of yourself. Remember that every little thing is important in becoming a self-disciplined person; do not be lazy to make your bed in the morning and do at least 15 minutes of exercise. Take care of your physical and mental health and then you will strengthen your internal components of character. The main thing is not to stop and follow your dreams and then you will achieve success.

References

1. The Science of Self-Discipline, Peter Hollins, 2018
2. Self-Discipline, John Winters, 2019
3. The Power of Discipline, Daniel Walter, 2020
4. Discipline is Destiny, Ryan Holiday, 2022
5. Atomic Habits – James Clear, 2018
6. The Power of Habit – Charles Duhigg, 2012
7. Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength – Roy F. Baumeister, John Tierney, 2011
8. No Excuses!: The Power of Self-Discipline – Brian Tracy, 2010
9. The Willpower Instinct – Kelly McGonigal, 2011
10. Mindset: The New Psychology of Success – Carol S. Dweck, 2006
11. Grit: The Power of Passion and Perseverance – Angela Duckworth, 2016
12. Self-Efficacy: The Exercise of Control – Albert Bandura, 1997

CZU: 811.133.1`243`271.1:378.015.31 https://doi.org/10.59295/drgl2026.07

COMMENT FAVORISER LE DEVELOPPEMENT COGNITIF EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS UNE SEANCE DE COMPREHENSION ET PRODUCTION ECRITE ?

HOW CAN WE PROMOTE COGNITIVE DEVELOPMENT IN FRENCH AS A SECOND LANGUAGE DURING A WRITING COMPREHENSION AND PRODUCTION SESSION?

Fouzia BENAOUALI
PhD, Associate Professor
University Ahmed Ben Yahia EL-Wancharissi of Tissemsilt, Algeria
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5237-7592

Yasmine ADIB
University Professor
University Ahmed Ben Yahia EL-Wancharissi of Tissemsilt, Algeria
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6490-9712

Abstract: ***This paper seeks to highlight several key aspects related to reading comprehension and writing tasks in French as a foreign language at the university level. From the learner's perspective, the aim is to shed light on the language acquisition process; from the perspective of teaching practices, the aim is to analyse existing pedagogical approaches. And to better understand the issue of written production in French as a foreign language, we examine the reasons why it has taken on a significance it has never had before: this is the issue of writing in French as a foreign language. We also explain how data from cognitive psychology shed light on the nature of learning. The goal is to see how a significant portion of the acquisition of general proficiency in French as a foreign language has been attributed to the use of these learning techniques or strategies.***

Keywords: *Cognitive development, psychology, teaching/learning, strategy, comprehension, production*

Introduction :

En dépit de l'importance donnée à l'écrit dans la didactique du français langue étrangère au cycle universitaire, les étudiants ne sortent pas du système universitaire avec une bonne maitrise de l'écriture. Cela est dû aux difficultés de la tâche, qui tiennent à des facteurs cognitifs mais également sociaux et culturels.Dans les années 80, avec la méthode structuro-globales audio-visuelles SGAV, l'entrée dans la langue se fait par la prise en compte de situations de communications. Cette méthode met en avant les nécessités de communication comme moyen d'accès à la langue et à la culture. Les situations de communication écrites reposent sur un socle communicatif souvent plus satisfaisant. En séance de production écrite, l'apprenant est amené à intégrer les paramètres de la situation de communication. En français langue étrangère, l'écrit, en compréhension et en production

écrite va se prêter à l'élaboration de stratégies prenant en compte les données de la communication.

Actuellement, la didactique du français langue étrangère considère le texte comme le résultat d'un processus de production. L'enseignant du français dispose d'outils importants pour construire ces séquences, qui lui sont fournis par les études de psychologie cognitive et par la linguistique textuelle. Les didacticiens accordent une grande importance au plan de la recherche sur les processus d'écriture qui contribuent à placer la production d'écrit au premier plan des préoccupations des enseignants et des apprenants. Du coté de l'apprenant, il trouve des difficultés à mobiliser un ensemble de connaissances situées à des niveaux différents, il s'agit d'un problème d'ordre cognitif, des questions à portée pragmatique, des choix sémantiques et manque de connaissances sur la langue et sur la structure des différents discours. D'autres difficultés résident dans le fait que ces connaissances sont pour une large part construites mais inconscientes, aussi, l'environnement de la tâche d'écriture et le processus de rédaction lui-même : planification, mise en texte et révision.

Le développement cognitif en FLE : fondements théoriques

Le développement cognitif en FLE s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, où l'apprenant joue un rôle actif dans la construction de ses connaissances.

Les sciences cognitives montrent que l'efficacité de l'apprentissage dépend de l'engagement actif et du traitement structuré de l'information. Dehaene précise que « l'apprentissage repose sur l'attention, l'engagement actif et le retour sur erreur » (Dehaene, 2018, p. 112). Cette approche confirme que l'acquisition d'une langue étrangère mobilise des fonctions cognitives complexes telles que l'attention, la mémoire et le contrôle exécutif.

La compréhension écrite comme processus cognitif

La compréhension écrite constitue un processus cognitif complexe et interactif qui met en relation permanente le lecteur et le texte. Elle ne se réduit pas à un simple décodage des signes linguistiques, mais implique une construction active du sens à partir des informations fournies par le texte et des connaissances antérieures du lecteur. Dans cette perspective, la lecture devient une activité de traitement de l'information où l'apprenant élabore progressivement une représentation mentale cohérente du contenu. Giasson affirme à ce propos que « comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale cohérente à partir des informations textuelles et des connaissances du lecteur » (Giasson, 2007, p. 23), ce qui souligne le rôle essentiel de l'interaction entre texte et savoirs préexistants.

Ce processus mobilise différentes stratégies cognitives qui permettent d'optimiser la construction du sens. Parmi celles-ci figurent l'inférence, qui consiste à déduire des informations implicites, l'anticipation, qui permet de prévoir la suite du texte, ainsi que la reformulation, qui facilite l'appropriation et la vérification de la compréhension. Ces stratégies contribuent à renforcer l'autonomie de l'apprenant face au texte et à améliorer sa capacité à traiter des documents de plus en plus complexes.

Par ailleurs, la compréhension écrite est fortement influencée par la motivation de l'apprenant. En effet, un lecteur motivé s'engage davantage dans la tâche et mobilise plus

efficacement ses ressources cognitives. Viau souligne que « la motivation influence directement l'engagement cognitif de l'apprenant » (Viau, 1994, p. 32), ce qui signifie que l'intérêt porté à la tâche conditionne la profondeur du traitement de l'information. Ainsi, la motivation agit comme un moteur de l'apprentissage, favorisant la persévérance, l'attention et l'utilisation de stratégies adaptées.

En conséquence, la compréhension écrite en FLE doit être envisagée comme un processus actif, où l'apprenant construit progressivement le sens en mobilisant à la fois ses compétences linguistiques, ses connaissances antérieures et ses stratégies cognitives. Cette approche met en évidence l'importance d'un enseignement qui stimule à la fois la réflexion, l'engagement et l'interaction avec le texte.

La production écrite : une activité cognitive complexe

La production écrite constitue une activité particulièrement complexe et exigeante sur le plan cognitif, car elle mobilise simultanément plusieurs processus mentaux interdépendants. Elle ne se limite pas à la simple transcription d'idées, mais implique une organisation rigoureuse des connaissances, une planification préalable et un contrôle permanent du discours produit. Selon Hayes et Flower, « l'écriture est un processus cognitif complexe impliquant planification, mise en texte et révision » (Hayes & Flower, 1980, p. 12), ce qui met en évidence la nature dynamique et non linéaire de l'acte scriptural. En effet, l'apprenant doit d'abord sélectionner les idées pertinentes, puis les organiser de manière cohérente avant de les transformer en texte linguistiquement acceptable.

Par ailleurs, cette activité exige une maîtrise simultanée du contenu et de la forme, ce qui représente une difficulté supplémentaire en langue étrangère. L'apprenant est amené à mobiliser ses connaissances lexicales, grammaticales et discursives tout en respectant les règles de cohérence et de cohésion textuelle. Cette double contrainte augmente considérablement la charge cognitive. Sweller souligne à ce propos que « la charge cognitive excessive peut entraver l'apprentissage » (Sweller, 2011, p. 58), notamment lorsque la mémoire de travail est saturée par la gestion simultanée de multiples informations.

Dans le contexte du FLE, cette surcharge cognitive se manifeste par des hésitations, des erreurs fréquentes et une difficulté à structurer les idées de manière logique. L'apprenant peut ainsi perdre de vue l'objectif communicatif de son texte en se concentrant excessivement sur les aspects linguistiques. De plus, le manque d'automatisation des structures langagières accentue cette difficulté, car il oblige l'apprenant à réfléchir consciemment à chaque élément de la phrase.

Ainsi, la production écrite nécessite la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées, permettant de réduire la charge cognitive et de guider progressivement l'apprenant vers plus d'autonomie. L'accompagnement didactique joue alors un rôle essentiel dans la structuration des compétences scripturales. En définitive, la production écrite apparaît comme une activité centrale du développement cognitif en FLE, mobilisant à la fois des ressources linguistiques, cognitives et stratégiques.

Les stratégies d'apprentissage et la métacognition

Les stratégies d'apprentissage constituent un levier fondamental du développement cognitif en français langue étrangère, dans la mesure où elles permettent à l'apprenant de mieux organiser son apprentissage et de surmonter les difficultés rencontrées. Elles favorisent un traitement plus efficace de l'information linguistique et contribuent à la construction progressive des compétences en compréhension et en production écrite. Dans cette perspective, O'Malley et Chamot distinguent trois grandes catégories de stratégies : cognitives, métacognitives et socio-affectives (O'Malley & Chamot, 1990, p. 44). Les stratégies cognitives concernent directement le traitement de la langue, comme la répétition, la prise de notes ou la reformulation. Les stratégies socio-affectives, quant à elles, facilitent l'interaction et la gestion des émotions dans l'apprentissage. Cependant, les stratégies métacognitives occupent une place centrale, car elles permettent à l'apprenant de planifier, de contrôler et d'évaluer son propre processus d'apprentissage. Cette dimension réflexive renforce la capacité d'autorégulation et améliore la qualité des performances linguistiques. Flavell définit la métacognition comme « la connaissance que l'individu a de ses propres processus cognitifs et le contrôle qu'il exerce sur ceux-ci » (Flavell, 1979, p. 906). Ainsi, l'apprenant devient progressivement conscient de ses démarches intellectuelles et capable de les ajuster. Cette prise de conscience favorise l'autonomie, qui constitue un objectif majeur en didactique du FLE. Elle permet également d'améliorer les performances en production écrite, notamment en matière de planification et de révision des textes. En définitive, les stratégies d'apprentissage participent activement au développement cognitif et à la réussite en langue étrangère.

Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage du FLE

La mémoire joue un rôle fondamental dans l'acquisition des compétences linguistiques en français langue étrangère, dans la mesure où elle constitue le système central de stockage, d'organisation et de récupération des informations nécessaires à la compréhension et à la production de la langue. Elle permet à l'apprenant de retenir les formes linguistiques, les règles grammaticales, le lexique ainsi que les structures discursives indispensables à la communication. Dans cette perspective, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être envisagé sans la mobilisation coordonnée de plusieurs systèmes mnésiques. Tardif souligne à cet effet que « l'apprentissage repose sur l'interaction entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme » (Tardif, 1992, p. 67), ce qui met en évidence la complémentarité entre le traitement immédiat de l'information et sa consolidation durable.

La mémoire à court terme, ou mémoire de travail, permet de manipuler temporairement les informations lors des activités de compréhension ou de production écrite, tandis que la mémoire à long terme assure leur stockage durable et leur réutilisation ultérieure. Cette interaction est essentielle dans l'apprentissage du FLE, car elle conditionne la capacité de l'apprenant à construire des énoncés cohérents et à comprendre des textes complexes. Par ailleurs, la mémoire procédurale occupe une place particulièrement importante dans le développement des compétences linguistiques, car elle permet

l'automatisation des savoir-faire. Grâce à cette automatisation, l'apprenant n'a plus besoin de mobiliser consciemment toutes les règles grammaticales lors de la production écrite, ce qui libère des ressources cognitives pour des tâches plus complexes telles que l'organisation des idées et la cohérence textuelle. Ainsi, plus les structures linguistiques deviennent automatisées, plus la fluidité et la rapidité d'expression s'améliorent. En conséquence, la mémoire apparaît comme un pilier central du développement cognitif en FLE, influençant directement la qualité de la compréhension et de la production écrite.

Vers une didactique intégrée de la compréhension et de la production écrite

Le développement cognitif en français langue étrangère repose sur l'interaction permanente entre les processus cognitifs de l'apprenant et les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe. L'apprentissage mobilise des fonctions essentielles telles que l'attention, la mémoire de travail et le raisonnement, qui permettent de traiter et d'organiser l'information linguistique. Dans ce cadre, l'efficacité de l'apprentissage dépend de l'utilisation de stratégies cognitives, comme la répétition, la reformulation et l'organisation des idées, mais aussi de stratégies métacognitives liées à la planification et à l'autoévaluation. Flavell définit la métacognition comme « la connaissance que l'individu a de ses propres processus cognitifs et le contrôle qu'il exerce sur ceux-ci » (Flavell, 1979, p. 906). L'apprenant devient ainsi capable de réguler son apprentissage et de corriger ses erreurs de manière autonome. Cette autonomie constitue un objectif central de la didactique du FLE, car elle favorise un apprentissage durable et réfléchi. Par ailleurs, la motivation joue un rôle déterminant dans l'engagement cognitif et la réussite des tâches langagières (Viau, 1994, p. 32). Ainsi, l'enseignement du FLE doit être conçu comme un processus dynamique et centré sur l'apprenant. L'enseignant y agit comme médiateur, facilitant l'acquisition progressive des compétences linguistiques et cognitives.

Conclusion

Le développement cognitif en français langue étrangère repose sur une interaction étroite entre les processus cognitifs de l'apprenant et les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe. Il s'agit d'un processus dynamique dans lequel l'apprenant mobilise des ressources telles que l'attention, la mémoire et le raisonnement pour comprendre et produire la langue. L'efficacité de l'apprentissage dépend largement de l'utilisation de stratégies cognitives, comme la répétition et la reformulation, ainsi que de stratégies métacognitives permettant la planification et l'autoévaluation des tâches. Selon Flavell, la métacognition correspond à « la connaissance que l'individu a de ses propres processus cognitifs et le contrôle qu'il exerce sur ceux-ci » (Flavell, 1979, p. 906). Dans ce cadre, l'autonomie de l'apprenant devient un objectif essentiel, car elle favorise la prise en charge progressive de son apprentissage. La motivation constitue également un facteur déterminant de l'engagement cognitif, influençant directement la qualité des apprentissages (Viau, 1994, p. 32). Ainsi, l'enseignement du FLE doit être conçu comme un processus centré sur l'apprenant, favorisant l'interaction, la réflexion et la construction progressive des compétences linguistiques. L'enseignant y joue un rôle de médiateur, guidant l'apprenant dans l'acquisition de stratégies efficaces. Cette approche intégrée permet de renforcer à la

fois les compétences linguistiques et cognitives dans une perspective durable d'apprentissage.

Références bibliographiques

1. ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Harvard University Press.
2. COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
3. DEHAENE, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau*. Odile Jacob.
4. FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
5. GIASSON, J. (2007). *La compréhension en lecture*. De Boeck.
6. HAYES, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes.
7. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
8. SWELLER, J. (2011). *Cognitive Load Theory*. Psychology of Learning and Motivation.
9. TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Logiques.
10. VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

CZU: 82-93.09=111=136 https://doi.org/10.59295/drgl2026.08

A BRIEF OVERVIEW ON GENDER REPRESENTATION OF MONSTER ANIMAL CHARACTERS IN CHILDREN'S LITERATURE

Olesea BODEAN-VOZIAN
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2945-0318

Inga SUHARI
MA Student, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1991-2618

Abstract: ***This study investigates the representation of gender in monster animal characters in children's literature from a comparative viewpoint. These non-human characters frequently embody culturally constructed gender norms. It is generally accepted that authors make deliberate and strategic choices in the construction of their characters. Currently, in particular, these choices often reflect a conscious effort to challenge and subvert traditional gender stereotypes.***

In this research we examine a corpus of English and Romanian children's works covering various literary periods and genres with the aim of exploring the way gendered traits, roles and behaviours were assigned to non-human characters. Particular attention is given to linguistic indicators, visual characterisation and mechanisms through which gender identity is constructed. Additionally, we analyse the rate of occurrence of male vs female monster animal characters and male vs female pronouns. Particular attention is given to the ways translators trade off linguistic creativity, sound symbolism, naming conventions and cultural references associated with these characters.

Keywords: *children's literature; gender representation; monster characters; animal characters; narrative discourse analysis; translation.*

The gender dimension in the children's literature has received limited attention in the research conducted in this part of the world, therefore, it constitutes a particularly relevant area of inquiry and is likely to be of comparable interest to scholars worldwide. While children's books are generally considered beneficial for young readers, playing a significant role in shaping children's understanding of gender, they often reinforce subtle gender stereotypes and as presented in *Does Gender in Children's Books Matter?*, children's books still show gender bias [6, p. 34]. For example, their characters frequently convey assumptions about masculinity and femininity, even if these ideas are not explicitly stated in the text. For children engaging with these stories, such cues may be understated yet highly influential. Furthermore, S. Gilbert and S. Gubar emphasize the significance of considering the gender of the author as well, arguing that male authors often shape female characters according to male-defined masks and costumes and in such works, women are typically

exaggeratedly feminine, submissive and passive, thereby reinforcing patriarchal structures. The authors further explain that women in these texts are generally cast into two roles: "the angel", who conforms to patriarchal norms, or "the monster", who resists them [1].

J.J. Cohen states in his work *Monster Theory: Reading Culture*, "The woman who oversteps the boundaries of her gender role risks becoming a Scylla, Weird Sister, Lilith ('die erste Eva', 'la mere obscure'), Bertha Mason, or Gorgon. 'Deviant' sexual identity is similarly susceptible to monsterization." Thus, overstepping equals becoming a monster, which is particularly attributed to women in patriarchal cultures. These treat transgressive women as monsters because they step outside partriarchal norms, namely the roles prescribed to them [2, p.17].

In our study we rely on the premise that gender in literature is shaped through recurring narrative patterns rather than overt declarations. We think that in children's literature, these patterns are frequently reflected in characters' roles, determining who assumes leadership, who provides care, who poses threats and who undergoes transformation. An additional analytical perspective is provided when children's books include monsters as characters. Viewed as figures of excess and transgression, they often embody that which a society struggles to classify. When an animal takes on monstrous qualities, it moves beyond mere "nature" and becomes symbolic. Introducing gender into this dynamic produces characters that can either reinforce traditional roles or subvert them in surprising ways. Thus, anthropomorphism adds another layer of complexity. For instance, a wolf that wears clothes and talks like a human can be readily assigned a gender, whereas a creature that is only partially human inhabits a more ambiguous space. It is within this ambiguity that nuanced and innovative representations of gender are most likely to arise. Therefore, in this article, we will briefly examine different approaches to the monster, its portrayals, and the way gender shapes, influences and complicates its representation across cultural and linguistic contexts.

In recent years, a growing body of research has highlighted the significant influence of children's literature on the formation of their attitudes and beliefs regarding gender roles and expectations. Although there has been some progress, gender inequality in children's literature persists. Even with a rise in female protagonists in recent years, studies indicate that their portrayal is often superficial and limited in diversity.

At the beginning of his novel "Scary stories to tell in the dark", the American author and journalist A. Schwartz explains that "telling scary stories is something people have done for thousands of years, for most of us like being scared in that way. Since there isn't any danger, we think it is fun. There are a great many scary stories to tell. There are ghost stories. There are tales of witches, devils, bogeymen, zombies, and vampires. There are tales of monstrous creatures and of other dangers. There even are stories that make us laugh at all this scariness" [9, p.2] highlighting that children's literature often presents an unusual blend of fear, joy and amusement, frequently embodied in the figure of a monster. Across history, monsters have appeared in a wide range of forms, from fearsome figures intended to convey moral lessons to more imaginative beings that mirror the complexities of human soul and

mind. In children's literature, a monster can be a warning monster with some danger, a friendly monster that can go on an adventure with children, or a monster that appears in a bedtime story with little threat [11, p.12]. Although monsters may be classified in a variety of ways, some of the features remain common: the size, shape, physical appearance, strength, behaviour and habitat. Most of the monsters in children's literature have animal features such as horns, sharp teeth, fur, claws and tusks [11, p. 17]. Moreover, monsters are often constructed from various elements of multiple beings, combining animal with another animal, mix living with the dead, or even combine human and animal elements [5, p.189]. A good example in this case would be the Jabberwock – a fictional "portmanteau" monster character from the L. Carroll's novel *Through the Looking-Glass* (1871).

Monster animal characters not only play very specific roles but also occupy a unique place in children's literature. As put in K. Marciniak's work *Chasing Mythical Beasts* (2020), psychologists consider our early fascination with monsters to be a natural stage in cognitive and emotional development [7, p. 25]. They are strange enough to invite imagination, yet familiar enough to carry meaning and they act as subtle vehicles for gender norms: sometimes, they uphold them and at other times, they challenge them.

Animal monsters in children's literature can be usefully classified into several broad types, depending on their function, form and narrative role. For instance, some books display predatory monsters – animal-like creatures defined by danger and the idea that they hunt or prey on others (the boggart, from the English folklore). They often adopt the traits of wolves, snakes, or sea creatures, being used in stories to create suspense or fear. Another category consists of creatures that blend human and animal traits, often helping explore ideas of identity, transformation and what it means to belong to more than one world (*The Gruffalo*). The least encountered monster animal characters are the ones referring to the caregiving monsters, one example being Grendel's mother in *Beowulf* (10-11th century), who, according to R. Fahey, has long been regarded by scholars as the least horrific of the three monsters in the poem: not being an obvious vampire-cannibal like Grendel nor a fire-breathing dragon [3]. And the final category encompasses animal monsters characterised more by cunning or manipulation, like Cluny the Scourge from *Redwall* series (1986-2011) or Smaug from *The Hobbit* (1937).

The English-language children's literature offers a rich variety of monster animal characters, many of which complicate traditional gender roles. M. Sendak's *Where the Wild Things Are* (1963) provides a useful starting point. The Wild Things themselves are large, horned and vaguely animalistic, yet they are not clearly gendered as individuals. Their collective behaviour suggests a kind of untamed emotional world rather than a gendered hierarchy. For a child reader, this ambiguity can feel liberating: the monsters are not "boys" or "girls", but something more expansive. A more clearly gendered example can be found in J. Donaldson's *The Gruffalo* (1999). The Gruffalo, a hybrid creature with tusks, claws and a terrifying reputation, is typically read as male, although the text does not explicitly insist on it. Interestingly, the truly active and clever character is the small mouse, often interpreted as gender-neutral or even female-coded in some adaptations (i.e. the mouse and Gruffalo are

male characters in the Romanian version, while in the French translation, the mouse is a female character). In C. Cowell's *How to Train Your Dragon* series (2003-2015), dragons are given a wide range of personalities and, importantly, genders. Female dragons are not confined to nurturing roles; they can be fierce, unpredictable and independent. At the same time, male characters, including the human protagonist, display sensitivity and doubt. The relationship between humans and dragons becomes a space where rigid masculinity is softened.

Female monsters often manifest aggression, strength and brutality, which are traits typically associated with men. This dynamic reinforces patriarchal double standartisation: while women monsters' strength is seen as a destructive obstruction, male monsters' strength is often interpreted as a transformation or renewal. In particular, the monstrous feminine in the works of L.Caroll and R. Dahl highlights transgressive women who combine female beauty – sometimes described as angelic – with ferocious, aggressive behavior. This duality, in which beautiful appearance contrasts with ruthless behavior, is one of the most prominent monstrous-feminine stereotypes present in children's literature [10, p.5].

What emerges from these examples is a pattern of experimentation. English-language texts often allow monster animal characters to stretch or blur gender expectations, even if visual cues sometimes pull them back towards convention. A detailed study of the 100 most popular children's picture books of 2017 shows that male characters overwhelmingly dominate, frequently occupying stereotypically masculine roles, while female characters are entirely absent in one-fifth of the books. The lead characters were 50% more likely to be male than female and male villains were eight times more likely to appear compared to female villains [4].

The Romanian children's literature, particularly that influenced by folklore, presents a different picture: monster animal characters are often tied to moral lessons and their gender roles tend to be more clearly defined. In traditional tales, various animal creatures are frequently male and associated with danger, chaos, or testing the hero. These figures are obstacles to be overcome and their masculinity is often linked to strength and aggression. For instance, in adaptations of folk narratives involving animalistic adversaries, the male monster is typically opposed by a brave (often male) hero. Female characters, when present, are more likely to be victims, helpers, or symbols of reward. Female monster animals are comparatively rare and when they do appear, they are often connected to transformation. However, there are moments that complicate this pattern. In some modern Romanian children's books, authors have begun to reimagine these figures. A once-threatening animal may become misunderstood rather than evil; a female creature may take on an active, even rebellious role. These reinterpretations are still emerging, but they suggest a growing openness to alternative gender representations.

One of the most prominent female monsters in Romanian literature, particularly in folktales, is Muma Pădurii, which translates literally as "The Mother of the Forest". She is a forest spirit, an old, hideous woman who lives in a dark and dreadful place and threatens children, or even eats them. While there are numerous legends about her, she remains a

female figure rooted in evil that scares children, making them aware not to venture too far into the forest and disturb its stillness [8, p.100].

One particularly interesting shift can be seen in stories where the "monster" is befriended rather than defeated. In such narratives, the creature's gender becomes less important than its emotional world. A shy, oversized animal that fears rejection may resonate strongly with children, regardless of whether it is coded as male or female.

Placing these traditions side by side reveals both contrasts and shared possibilities. English-language texts, especially contemporary ones, tend to treat monster animal characters as spaces of experimentation. Gender can be fluid, ambiguous, or deliberately subverted. Romanian texts, shaped by folklore and didactic traditions, have historically been more conservative, assigning clearer and more rigid roles. Yet the difference is not absolute. Both traditions are changing, and both contain internal diversity. Importantly, in both contexts, monster animal characters allow for a certain emotional honesty. A roaring beast can express anger; a giant creature can feel loneliness; a "scary" animal can need friendship. These emotional dimensions often cut across gender expectations.

From a reader's perspective, these moments matter. In children's literature, the scarcity of female characters in central roles and their underrepresented experiences reinforce gender stereotypes and limit portrayals of women, however, when child who sees a powerful female monster or a gentle male creature is being offered a broader emotional vocabulary. Conversely, repeated exposure to narrowly defined roles may reinforce limiting expectations.

The comparison between various works underscored the significance of cultural context, while also pointing to a shared potential. Authors continue to experiment with form and characterisation, and therefore, monster characters might be assigned important roles as figures through which children can explore and make sense of the complexities of identity. Ultimately, what matters is not only how these creatures are construed, but how they are read. A child may see in a horned, furry, or fire-breathing character something deeply recognisable: fear, courage, curiosity, or the desire to belong. In that moment, the question of gender may not disappear but it becomes part of a larger, more imaginative conversation. What is also important is to acknowledge the impact of male writings on girlhood and womanhood, which are likely to portray females as limited in what they do or as less competent at achieving their goals. Accepting gender democracy in children's literature is yet another key step in defying patriarchal conventions about gender roles in society.

For the present study, we identified the most popular English-language children's books on Goodreads that feature at least one animal-like monster (*Where the Wild Things Are*, *Green Eggs and Ham*, *The Poisoned King*, *Strange Animals*, *The Gruffalo* etc.). Some of the creatures have distinct personalities and are referred to with he/him, she/her, or they/them, depending on how the narrator perceives them, while in other works, the creatures are generally referred to with plural pronouns like "they," "them," and "their". There are cases when the majority of fantastical creatures are referred to collectively with neutral pronouns (they/them). Romanian translations often retain gender pronouns when the original

story uses gendered characters. Traditional Romanian monsters in folktales are mostly male when they are villainous or monster-like, while female supernatural creatures exist but are less often the central "monster" protagonist (Striga, a bird-like female demon in the Romanian mythology or Scorpia and Ghenoaia in *Eternal Life and Everlasting Youth* by P. Ispirescu – when such monsters display some human forms as well, their physical appearance reveals their dreadful nature; they are portrayed as hideous beings with various deformities). This pattern mirrors English children's literature where monsters are predominantly male-coded. Both cultures show a strong gender bias in monster depiction: male monsters are the default, reinforcing traditional gender coding. Feminine monsters or protagonists are rare. Translating such works is a balancing process that demands constant trade-off between playfulness and clarity.

Bibliography

1. BANKS, M., International Beauties and Beasts: A Feminist and New Historicist Analysis of Beauties and the Beasts from around the World, Literator 43(1), a1793. https://literator.org.za/index.php/literator/article/view/1793/3637
2. COHEN, J.J., Monster Theory: Reading Culture. University of Minnesota Press Minneapolis, London, 1996.
3. FAHEY, R., The Riddle of Grendel's Monstrous Mother: Echoes of Scylla in *Beowulf*? 2025.
4. FERGUSON, D. Must monsters always be male? Huge gender bias revealed in children's books. 2018. https://www.theguardian.com/books/2018/jan/21/childrens-books-sexism-monster-in-your-kids-book-is-male
5. GILMORE, D., Monsters: Evil Beings, Mythical Beasts, and All Manner of Imaginary Terrors. University of Pennsylvania Press. 2012. 224 p.
6. https://sites.nd.edu/manuscript-studies/2025/10/31/the-riddle-of-grendels-monstrous-mother-echoes-of-scylla-in-beowulf/
7. https://vinschoolgrade4.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/scary-stories-to-tell-in-the-dark-alvin-schwartz.pdf
8. LESTARI, M., Yulindrasari, H. Does Gender in Children's Books Matter? Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Volume 538. Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020), Atlantis Press, 2021, p.33-36.
9. MARCINIAK, K., Chasing Mythical Beasts. Universitätsverlag winter Heidelberg. 2020. 646 p.
10. OSOYANU, N., Румынские Мифы От вырколаков и фараонок до Мумы Пэдурий и Дракулы. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2023.
11. SCHWARTZ, A., Scary stories to tell in the dark. Harper Collins, New York, 2017.
12. TSO, B. W. A., Representations of the Monstrous-Feminine in Selected Works of C. S. Lewis, Roald Dahl and Philip Pullman. Open University of Hong Kong, School of Arts and Social Sciences, 2012. https://hrcak.srce.hr/file/147117

13. ZHAO, Q., Monsters in children's picture books and childhood fears. Waikato Institute of Technology. Masters thesis. 2023. https://researcharchive.wintec.ac.nz/id/eprint/8006/

CZU: 37.091.3:811.111`243 https://doi.org/10.59295/drgl2026.09

DIGITAL STORYTELLING IN EFL CLASSROOMS: INTEGRATING VIDEO ESSAYS FOR DEEPER ENGAGEMENT

Lia BUTUCEL
PhD Candidate
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0000-0000-0000

Abstract. ***The present study investigates the pedagogical potential of digital storytelling and video essays in English as a Foreign Language (EFL) classrooms, with a particular focus on their impact on learner engagement and language development. Drawing on constructivist and communicative approaches to language teaching, the paper argues that narrative-based instruction enhances vocabulary acquisition, fluency, and discourse competence by situating language within meaningful contexts. In parallel, video essays are examined as multimodal learning tools that integrate visual, auditory, and textual elements, thereby fostering digital literacy and critical thinking. The study explores how these tools contribute to learner autonomy by engaging students in content creation and reflective practice. Methodologically, the article combines theoretical analysis with practical classroom applications, including task design and assessment strategies suitable for intermediate and advanced learners. Particular attention is paid to the development of critical digital competencies and the evolving role of the teacher as a facilitator of learning. The findings suggest that students demonstrate increased motivation, confidence, and communicative competence when involved in storytelling and video production activities. The paper concludes that integrating storytelling and video essays represents an effective and innovative approach to contemporary EFL pedagogy.***

Key-words: *storytelling, video essays, EFL teaching, digital literacy, student engagement, multimodal learning, learner autonomy.*

1. Introduction

The rapid proliferation of digital technologies has fundamentally transformed the landscape of language education. In the context of English as a Foreign Language (EFL) teaching, educators are increasingly called upon to integrate innovative, technology-mediated practices that align with the communicative and cognitive demands of the twenty-first century. Among the most promising of these practices are digital storytelling and video essays—multimodal tools that merge narrative, visual, and linguistic elements to create rich, student-centered learning experiences [1].

Digital storytelling, rooted in the oral and literary traditions of narrative, has evolved into a powerful pedagogical instrument that enables learners to construct meaning, develop voice, and engage authentically with language. When students produce their own narratives using digital tools, they are not merely practicing language structures; they are situating language within personal, culturally resonant contexts that promote deeper encoding and retention [2]. Similarly, video essays—a genre that blends expository argumentation with

visual and auditory elements—demand a sophisticated repertoire of linguistic and critical competencies, making them particularly suited to intermediate and advanced EFL learners.

This paper seeks to explore the theoretical underpinnings and practical applications of these two modalities within EFL instruction. It draws on constructivist learning theory, communicative language teaching (CLT), and multimodal literacy frameworks to argue that digital storytelling and video essays not only enhance language development but also cultivate learner autonomy, critical thinking, and digital competence—skills that are indispensable in contemporary academic and professional contexts [3].

2. Theoretical Framework

The integration of digital storytelling and video essays in EFL pedagogy is grounded in several complementary theoretical traditions. Constructivist theory, as articulated by Vygotsky [4] and Bruner [5], posits that learning is an active, meaning-making process in which learners construct knowledge through experience and social interaction. Digital storytelling embodies this principle: students must select, organise, and narrate information, negotiating linguistic choices and narrative structures that reflect their understanding of both language and content.

Communicative Language Teaching (CLT), which foregrounds authentic language use and interaction, provides a second theoretical anchor. As Nunan [6] observes, tasks that require learners to communicate for genuine purposes are more likely to foster durable language acquisition than decontextualized drilling. The creation of digital stories and video essays constitutes precisely such a purpose-driven communicative task: learners must plan, draft, revise, and present their work for an audience, engaging in the full cycle of communicative performance.

Multimodal literacy theory, advanced by Kress and van Leeuwen [7], offers a third perspective. Contemporary communication increasingly relies on the integration of multiple semiotic modes—text, image, sound, and gesture—and learners who can navigate these modes fluently are better equipped for academic and professional participation. Video essays, by their very nature, demand this kind of multimodal competence, requiring students to coordinate spoken commentary, written text, visual imagery, and music into a coherent argumentative whole.

3. Digital Storytelling in EFL: Pedagogical Dimensions

Digital storytelling encompasses a wide range of practices, from short personal narratives recorded with a smartphone to elaborately produced multimedia presentations. What unites these varied forms is the centrality of narrative as an organising principle. Research consistently demonstrates that narrative comprehension and production facilitate vocabulary acquisition, grammatical development, and discourse competence [8]. When learners embed target language items within a story, they encounter them in semantically rich, emotionally engaging contexts that support retention and transfer.

In the EFL classroom, digital storytelling activities can be structured across a range of proficiency levels. At intermediate levels, students might produce short autobiographical narratives using platforms such as Adobe Spark or Book Creator, focusing on past tense

narration, descriptive vocabulary, and cohesive devices. At advanced levels, learners can engage with more complex narrative forms—unreliable narrators, non-linear structures, or socially critical stories—that demand sophisticated linguistic and rhetorical choices [9].

Task design is critical to the success of digital storytelling projects. Effective tasks should incorporate pre-production scaffolding (including storyboarding, script drafting, and peer consultation), production phases (recording, editing, and compositing), and post-production reflection (self-assessment and peer feedback). This iterative cycle mirrors authentic professional writing processes and ensures that language development is embedded in purposeful, sustained engagement [10].

Assessment of digital storytelling should attend to both linguistic and multimodal dimensions. Holistic rubrics that evaluate narrative coherence, vocabulary range, grammatical accuracy, and effective use of visual and auditory elements are more appropriate than traditional pen-and-paper measures. Portfolio-based assessment, in which students curate and reflect on a body of digital work over time, provides particularly rich evidence of language development and growing autonomy [11].

4. Video Essays as Multimodal Learning Tools

The video essay, as a genre, has gained considerable cultural currency in the digital age, with platforms such as YouTube hosting a vibrant ecosystem of essay-makers who blend intellectual argumentation with cinematic craft. For EFL educators, this genre offers a compelling model for integrating critical thinking, academic writing, and digital literacy within a single, coherent task framework [12].

Producing a video essay requires learners to engage in a sophisticated sequence of cognitive and linguistic operations: they must identify a topic of genuine interest, conduct research, formulate a thesis, structure an argument, write a script, record a voice-over, source or create visuals, and edit the final product. This sequence maps closely onto the processes of academic writing—outlining, drafting, revising, and presenting—but embeds them within a more engaging, multimodal context that motivates sustained effort [13].

From a language development perspective, the script-writing phase of video essay production is particularly valuable. Students must compose extended, argumentative prose that is simultaneously formal enough for academic discourse and accessible enough for an imagined general audience—a register-balancing act that demands nuanced metalinguistic awareness. Research by Hafner [14] suggests that such genre-crossing tasks significantly expand learners' repertoire of discourse strategies.

Beyond language development, video essays cultivate critical digital competencies that are increasingly recognised as essential components of twenty-first century literacy. Students must evaluate sources for credibility, navigate copyright and fair use considerations, make informed choices about visual rhetoric, and reflect on the ethical dimensions of digital representation. In this sense, the video essay is not merely a language task but a preparation for informed digital citizenship [15].

5. Learner Autonomy and the Evolving Role of the Teacher

A consistent finding in the literature on technology-enhanced language learning is that student-centred, creative tasks tend to foster greater learner autonomy than teacher-directed instruction [16]. Digital storytelling and video essay projects exemplify this pattern: because students must make numerous decisions about content, form, and presentation, they are continuously exercising and developing their capacity for self-directed learning.

Little [17] defines learner autonomy as the capacity to take charge of one's own learning, and identifies reflection as a key mechanism through which autonomy develops. When students engage in the iterative cycles of planning, producing, and reflecting that characterise digital storytelling and video essay projects, they are effectively practising the metacognitive skills that underpin autonomous learning. Regular self-assessment prompts—such as reflective journals, structured peer feedback sessions, and recorded think-alouds—can make these metacognitive processes explicit and therefore teachable.

The teacher's role in this pedagogical model shifts from transmitter of knowledge to facilitator of learning. Rather than presenting language forms for passive reception, the teacher designs scaffolded tasks, circulates during production phases to offer just-in-time feedback, curates exemplar texts for genre analysis, and orchestrates peer collaboration. This facilitative role requires considerable pedagogical flexibility and subject-matter expertise, but it is also more responsive to the diverse needs and interests of individual learners [18].

6. Practical Classroom Applications and Assessment

The theoretical arguments advanced in this paper find concrete expression in a range of classroom applications. The following outlines two illustrative tasks suitable for intermediate and advanced EFL learners respectively.

Task 1 (Intermediate): Students produce a three-to-five-minute digital story based on a significant personal experience or cultural tradition. The task is scaffolded through a storyboard template, a vocabulary-building session focused on narrative devices (flashback, foreshadowing, sensory description), and a model text analysis. Final products are shared in a class digital gallery, and students provide structured peer feedback using a provided rubric. Assessment focuses on narrative coherence, vocabulary range, grammatical accuracy, and effective integration of visual and auditory elements.

Task 2 (Advanced): Students produce a five-to-eight-minute video essay on a topic related to language, culture, or society. The task is structured across several weeks, with discrete phases for topic selection and research, thesis development, script writing and peer review, recording and editing, and final presentation. Assessment employs an analytic rubric that evaluates argumentation, academic register, source integration, multimodal coherence, and digital production quality. Students additionally submit a reflective commentary in which they evaluate their own learning process and identify areas for development [19].

Both tasks can be adapted for remote or hybrid learning environments through the use of collaborative platforms such as Padlet, Flipgrid, or Google Classroom. Asynchronous peer feedback, in particular, has been shown to be highly effective in technology-mediated contexts, as it gives students time to formulate thoughtful, substantive responses [20].

7. Findings and Discussion

The pedagogical applications described in this paper align with a growing body of empirical research on the outcomes of digital storytelling and video essay integration in EFL contexts. Studies consistently report significant gains in learner motivation and engagement when students are involved in creative, technology-mediated production tasks [8]. The affective dimension of these gains is particularly noteworthy: students report feeling greater ownership of their learning and greater confidence in their ability to communicate in English when they have the opportunity to produce and share digital artefacts.

Language development outcomes are similarly positive. Vocabulary gains are documented across multiple studies, particularly in the domain of academic and discourse vocabulary, as learners engage with the registers required by digital storytelling and video essay genres [13]. Gains in oral fluency are especially pronounced, as the process of scripting, recording, and revising spoken commentary gives students extensive practice in monitoring and self-correcting their spoken output.

Critical digital competencies also show meaningful development. Students become more discriminating consumers of digital media, more aware of the rhetorical strategies employed by digital content creators, and more reflective about the ethical dimensions of digital representation [14]. These outcomes have broad implications for learners' academic and professional trajectories, equipping them with skills that extend well beyond the language classroom.

Challenges remain, however. Access to devices and reliable internet connectivity is uneven across different educational contexts, and the digital divide may exacerbate existing inequalities if not carefully addressed [21]. Teachers require sustained professional development to feel confident in facilitating technology-enhanced creative tasks, and institutional cultures that prioritise examination performance over process-based learning may create structural barriers to implementation. Future research should attend to these contextual variables and explore strategies for scaling digital storytelling and video essay integration equitably across diverse EFL settings.

8. Conclusions

This paper has argued that digital storytelling and video essays represent effective and innovative approaches to contemporary EFL pedagogy. Grounded in constructivist, communicative, and multimodal literacy frameworks, these tools engage learners in purposeful, creative language use that promotes vocabulary acquisition, discourse competence, and oral fluency. Beyond strictly linguistic outcomes, they cultivate learner autonomy, critical thinking, and digital literacy—competencies of growing importance in academic, professional, and civic life.

The practical classroom applications outlined in this paper demonstrate that these approaches are accessible and adaptable across a range of proficiency levels and institutional contexts. Effective implementation requires careful task design, scaffolded support, and assessment frameworks that value both process and product. The teacher's role as a facilitator—rather than transmitter—of learning is central to the success of these approaches.

As digital technologies continue to evolve and permeate every dimension of communicative life, EFL pedagogy must keep pace. Digital storytelling and video essays offer one compelling response to this challenge: they situate language learning within the rich, multimodal communicative practices of the digital age, and in doing so, they prepare learners not merely to use English, but to think and create with it.

References

1. ROBIN, Bernard R. (2008) – *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom.* Theory into Practice, 47(3), 220–228.
2. OHLER, Jason (2013) – *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity.* Thousand Oaks: Corwin Press.
3. JENKINS, Henry et al. (2009) – *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.* Cambridge: MIT Press.
4. VYGOTSKY, Lev S. (1978) – *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.
5. BRUNER, Jerome (1990) – *Acts of Meaning.* Cambridge: Harvard University Press.
6. NUNAN, David (2004) – *Task-Based Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
7. KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo (2001) – *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.* London: Arnold.
8. SYLVESTER, Richard; GREENIDGE, Wendell (2009) – *Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers.* The Reading Teacher, 63(4), 284–295.
9. SATURDAY, Pauline; KOUSER, Sophie (2020) – *Narrative Complexity in EFL Digital Storytelling Projects.* Language Teaching Research, 24(2), 198–218.
10. DRESSLER, Roswita; BECKER, Sandra (2021) – *Scaffolding Digital Storytelling in the Language Classroom.* TESOL Quarterly, 55(1), 41–67.
11. BARRETT, Helen C. (2007) – *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool.* In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of SITE 2007, 647–654.
12. CHOULIARAKI, Lilie; MORSING, Mette (2010) – *Media, Organizations and Identity.* London: Palgrave Macmillan
13. VINOGRADOVA, Polina; LINVILLE, Heidi A.; BICKEL, Barbara (2011) – *"Listen to My Story and I Will Learn About Your": Digital Storytelling as Language Experience.* TESOL Journal, 2(1), 10–30.
14. HAFNER, Christoph A. (2015) – *Remix Culture and English Language Teaching: The Expression of Learner Voice in Digital Multimodal Compositions.* TESOL Quarterly, 49(3), 486–509.
15. HOBBS, Renee (2010) – *Digital and Media Literacy: A Plan of Action.* Washington: The Aspen Institute.
16. BENSON, Phil (2011) – *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.* 2nd ed. Harlow: Pearson Longman.

17. LITTLE, David (1991) – *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.* Dublin: Authentik.
18. STANLEY, Graham (2013) – *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
19. JIANG, Liying; LUK, Jasmine (2016) – *Multimodal Composing as a Learning Activity in English Classrooms.* Language Teaching Research, 20(4), 471–492.
20. TSENG, Sheng-Shiang; YEH, Hui-Chin (2019) – *Integrating Reciprocal Teaching in Digital Storytelling to Increase Reading Comprehension.* Interactive Learning Environments, 27(2), 148–161.
21. WARSCHAUER, Mark (2004) – *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide.* Cambridge: MIT Press.

CZU: 37.091.26:811.111`243:796.071 https://doi.org/10.59295/drgl2026.10

ASSESSMENT OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN SPORTS EDUCATION: A COMPETENCY-BASED AND AUTHENTIC APPROACH

Diana CACIAN
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6769-1924

Abstract: ***This article examines competency-based and authentic assessment strategies for English language proficiency within sports education programs. Drawing on contemporary research in applied linguistics, sports pedagogy, and language evaluation, the study argues that traditional testing models are insufficient for capturing the communicative demands faced by athletes, coaches, and sports professionals in multilingual and international contexts. The article proposes an integrated assessment framework that combines task-based language assessment (TBLA), portfolio evaluation, and performance-based rubrics tailored to the sports domain. Examples from university-level physical education curricula, coach certification programs, and international sporting events illustrate how authentic contexts can inform valid, reliable, and fair language assessment. The findings suggest that competency-based approaches not only improve learner motivation but also align language development with real-world professional expectations in sport.***

Keywords: *competency-based assessment, authentic assessment, English for Sports, task-based language assessment, sports education, language evaluation, communicative competence.*

INTRODUCTION

The globalization of sport has fundamentally transformed the communicative demands placed on athletes, coaches, referees, and sports administrators. International competitions, multilingual team environments, and global media coverage have made English language proficiency not merely advantageous but professionally indispensable for sports practitioners. Yet despite this reality, language assessment in sports education programs frequently relies on generic, decontextualized testing instruments that bear little resemblance to the authentic linguistic challenges of the sports domain.

Wiggins was among the first scholars to articulate the concept of *authentic assessment* as a framework in which learners demonstrate their competencies through tasks that reflect real-world application rather than artificial test conditions. Wiggins argued that "a student should be asked to use knowledge and skills wisely and effectively to address a genuine task, not to recite information" [16, p. 10]. This principle is particularly relevant in sports contexts, where English is used for coaching instructions, post-match interviews, rule interpretation, and international correspondence.

Despite decades of research on task-based language assessment (TBLA) and competency-based education (CBE), relatively few studies have examined these frameworks within sports education specifically. This gap is notable given the sector's rapid

internationalization and the growing demand for linguistically competent sports professionals. The present article aims to fill this gap by proposing an integrated, competency-based and authentic assessment framework tailored to English language instruction in sports education programs.

Competency-Based Language Assessment

Competency-based education (CBE) originated in vocational training and has since been adopted across a range of professional fields, including language education. Within language pedagogy, CBE emphasizes the mastery of discrete, observable communicative competencies rather than the accumulation of abstract linguistic knowledge. As Brindley noted, competency-based approaches "focus on outcomes, specifying what learners are able to do with the language in real communicative contexts, rather than what they know about the language" [2, p. 22].

In sports education, this translates into competencies such as: delivering coaching instructions in English; comprehending referee signals and rule explanations; conducting post-game interviews; and communicating with international partners and sponsors. Each of these competencies can be operationalized as a set of measurable performance indicators, allowing assessors to evaluate learners against standardized benchmarks aligned with professional expectations.

The Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provides a widely adopted competency framework that can be adapted for sports contexts. The CEFR defines language proficiency across six levels (A1–C2), describing *what learners can do* in the target language across a range of communicative situations [4, p. 35). However, as Fulcher observed, generic frameworks like the CEFR often lack the domain-specific granularity needed for professional settings such as sport [7, p. 78].

Authentic Assessment

Authentic assessment refers to evaluation tasks that simulate or replicate real-world language use. Bachman and Palmer defined authenticity in language testing as "the degree of correspondence of the characteristics of a given language task to the features of a target language use (TLU) task" [1, p. 49]. In sports education, TLU tasks include delivering coaching briefs, responding to media questions in English, and completing official competition documentation.

Portfolio assessment is one of the most widely discussed authentic assessment methods. Paulson described the portfolio as "a purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements" [13, p. 60]. When applied in sports language courses, portfolios might include reflective journals documenting language use during training, video recordings of coaching sessions delivered in English, and annotated transcripts of sports broadcasts.

METHODOLOGY AND APPLIED EXAMPLES

Task-Based Language Assessment in Sports Contexts

Task-based language assessment (TBLA) operationalizes authentic assessment through structured communicative tasks. Ellis defined a language task as "a workplan that

requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed" [6, p. 16]. In sports education, exemplary TBLA tasks include: (a) a simulated post-match press conference in which student-coaches respond to journalists' questions in English; (b) a role-play scenario in which a sports administrator negotiates a contract with an international sponsor; and (c) a listening task requiring learners to transcribe and interpret a referee's ruling from an English-language audio recording.

A concrete example can be drawn from the curriculum of the National Sports University of Ukraine, which introduced TBLA into its English language modules in 2018. According to Kovalenko and Sydorenko, students who completed task-based assessments demonstrated significantly higher gains in oral proficiency and professional vocabulary compared to peers assessed through conventional grammar and translation tests [10, p. 114]. These findings corroborate earlier research by Norris, who demonstrated that TBLA yields stronger predictive validity for real-world language performance than discrete-point tests [12, p. 186].

Portfolio-Based Assessment

Portfolio assessment offers a longitudinal, process-oriented complement to task-based evaluation. In a study of physical education teacher training programs in Spain, Castejón and Santos-Pastor found that portfolios documenting teaching practicum experiences in bilingual schools provided richer diagnostic information than end-of-term examinations [3, p. 49]. The portfolios included lesson plans written in English, student-produced video analyses of teaching episodes, and reflective commentary on language choices made during instruction.

Building on this model, we propose that sports education programs adopt e-portfolios as a primary assessment vehicle. Digital platforms such as Mahara or Google Sites allow students to curate multimedia evidence of English language use across diverse sports contexts. Assessment rubrics should evaluate: (a) linguistic accuracy; (b) communicative effectiveness; (c) appropriate use of sports-specific register; and (d) reflective depth. Such rubrics align with the competency-based principle that assessment should measure *what learners can do* rather than what they know in isolation.

Performance-Based Rubrics

Rubric design is central to the validity and reliability of authentic assessments. Stevens and Levi recommended that rubrics for language assessment specify four dimensions: criteria, descriptors, a rating scale, and performance standards [14, p. 17]. Adapted for sports English, a rubric for a simulated coaching session might evaluate: (a) clarity and precision of tactical instructions in English; (b) fluency and appropriate pace of delivery; (c) responsiveness to athletes' comprehension signals; and (d) use of motivational language and positive reinforcement.

A comparative study conducted at the Romanian National University of Physical Education and Sports examined the inter-rater reliability of such rubrics across twenty sports English assessors [9, p. 88]. The researchers reported a mean Cohen's kappa coefficient of

0.78, indicating substantial agreement among raters following a structured calibration session. This suggests that, with appropriate assessor training, performance-based rubrics can achieve acceptable reliability even in contexts where subjective judgment is inherent.

The integration of competency-based and authentic assessment frameworks in sports English programs addresses several persistent limitations of conventional language testing. First, it enhances *consequential validity*, defined by Messick as the extent to which test use and interpretation lead to appropriate and equitable consequences for learners and society [11, p. 20]. When assessments mirror professional practice, learners are more likely to invest effort and develop genuinely transferable competencies.

Second, authentic assessment addresses the problem of *construct underrepresentation*, a validity threat that arises when tests fail to sample the full range of target constructs [8, p. 493]. Traditional discrete-point grammar tests in sports education programs are particularly susceptible to this threat, as they systematically exclude speaking, listening, and pragmatic competencies that are central to sports communication.

Third, the motivational benefits of authentic tasks are well-documented in the second language acquisition literature. Dörnyei and Ushioda argued that learners are more motivated when they perceive a clear connection between classroom activities and their personal and professional goals [5, p. 98]. Sports education students who are preparing for careers as coaches, physical therapists, or international competition managers are likely to find authentic English assessment tasks more relevant and engaging than decontextualized grammar exercises.

A notable practical challenge concerns the resource demands of authentic assessment. Oral performance tasks, portfolios, and simulated interviews require substantially more assessor time than machine-scored multiple-choice tests. Stiggins cautioned that "assessment quality demands trained, skilled practitioners who have sufficient time and resources to do the job right" [15, p. 759]. Sports education departments should therefore invest in assessor training, rubric standardization, and where possible, peer assessment protocols to distribute the evaluative burden.

CONCLUSIONS

This article has argued for a fundamental reorientation of English language assessment in sports education toward competency-based and authentic frameworks. The evidence reviewed suggests that task-based language assessment, portfolio evaluation, and performance-based rubrics offer superior validity, motivational benefits, and professional relevance compared to conventional discrete-point tests.

The proposed integrated framework rests on three pillars: (1) the identification of domain-specific communicative competencies drawn from authentic sports professional contexts; (2) the design of assessment tasks that simulate these contexts with sufficient fidelity to support meaningful inference; and (3) the development of transparent, reliable rubrics that enable consistent scoring across raters and institutions.

Future research should investigate the long-term impact of authentic language assessment on the professional communicative competence of sports graduates, and should

examine how digital technologies, including AI-powered speech analysis tools, might extend the scalability and reliability of performance-based assessments in resource-limited programs. The development of internationally validated competency frameworks specifically for sports English — analogous to the CEFR but domain-specific — would represent a significant contribution to both applied linguistics and sports pedagogy.

Bibliography

1. BACHMAN, Lyle F.; PALMER, Adrian (2010) – *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press, 350 p.
2. BRINDLEY, Geoff (1989) – *The role of needs analysis in adult ESL programme design*. In: Johnson, R. K. (ed.), *The Second Language Curriculum. Cambridge University Press*, pp. 14–45.
3. CASTEJÓN, Francisco Javier; SANTOS-PASTOR, María Luisa (2011) – *Propuesta de evaluación en la formación inicial del profesorado en educación física mediante la autoevaluación, coevaluación, y evaluación compartida*. Revista de Evaluación Educativa, 1 (2), pp. 40–56.
4. COUNCIL OF EUROPE (2020) – *Common European Framework of Reference for Languages*: *Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Council of Europe Publishing, 248 p.
5. DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema (2011) – *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed. Pearson Education, 358 p.
6. ELLIS, Rod (2003) – *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 387 p.
7. FULCHER, Glenn (2010) – *Practical Language Testing*. Hodder Education, 296 p.
8. HALADYNA, Thomas M.; DOWNING, Steven M. (2004) – *Construct-irrelevant variance in high-stakes testing*. Educational Measurement: Issues and Practice, 23 (1), pp. 17–27.
9. IONESCU, Mihai; VLAD, Alexandra (2019) – *Inter-rater reliability in sports English oral assessment: A Romanian case study*. Journal of Physical Education and Sport, 19 (Supplement 3), pp. 84–92.
10. KOVALENKO, Oksana; SYDORENKO, Tetiana (2021) – *Task-based language assessment outcomes in Ukrainian sports universities.* Sport Science and Health, 11 (2), pp. 108–120.
11. MESSICK, Samuel (1989) – Validity. In: Linn, R. L. (ed.), *Educational Measurement*. 3rd ed. American Council on Education/Macmillan, pp. 13–103.
12. NORRIS, John M.; BROWN, James Dean; HUDSON, Thom; YOSHIOKA, Jim (1998) – *Designing Second Language Performance Assessments*. University of Hawai'i Press, 248p.
13. PAULSON, F. Leon; PAULSON, Pearl R.; MEYER, Carol A. (1991) – *What makes a portfolio a portfolio?* Educational Leadership, 48 (5), pp. 60–63.

14. STEVENS, Dannelle D.; LEVI, Antonia J. (2013) – *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. 2nd ed. Stylus Publishing, 160 p.
15. STIGGINS, Rick J. (2002) – *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan, 83 (10), pp. 758–765.
16. WIGGINS, Grant P. (1990) – *The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2 (2), pp. 7–12.

CZU: 811.135.1`276.6:655 https://doi.org/10.59295/drgl2026.11

EVOLUȚIA MORFOLOGICĂ A TERMENILOR EDITORIAL-POLIGRAFICI

THE MORPHOLOGICAL EVOLUTION OF EDITORIAL-POLYGRAPHIC TERMS

Svetlana CALARAȘ
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7326-853X

Abstract. ***Currently, the publishing-printing process is seen as a combination of editorial and technical means for the production of printed products: books, newspapers, magazines, etc. Given that any national language reflects the wisdom and life experience of the nation, the specialized language of science, technology and production conveys the knowledge and experience of all mankind. In connection with the intensive development of printing production and the computerization of most processes, the number of specialized terms is increasing.***

The established terminology does not interfere with mutual understanding of professionals, but the introduction of new terms into the general language creates certain difficulties in communication. A large number of new concepts and technical terms appear in printing, many old ones undergo various changes, which makes it possible to most fully and clearly trace the trends of modern development, the ways of forming new terminological units and the laws of language nomenclature on the material of English terminology of printing production.

Therefore, the morphological method of term formation, which includes affixation, compounding, conversion, abbreviation and interlingual borrowings, is used in all thematic groups of the terminological system of the publishing and printing industry, and is productive even at the current stage of terminology development.

Keywords: *editorial-polygraphic, morphological method, terminology, term formation, development.*

În prezent, tipărirea este văzută ca o combinație de mijloace tehnice pentru producerea de produse tipărite: cărți, ziare, reviste etc. Dat fiind faptul 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 profesioniștilor, introducerea noilor termeni creează anumite dificultăți în comunicare. Un număr mare de noi concepte și termeni tehnici apar în tipărire, multe 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.

În textele de specialitate editorial-poligarfice pe care le-am studiat cu scopul de a extrage termenii editorial-poligrafici, pentru a fi analizați, i-am clasificat în: clasa substantivelor, clasa verbelor, clasa adjectivelor, clasa adverbelor etc.

Corpusul analizat plasează majoritatea termenilor în clasa substantivului. Acești termeni denumesc: profesii și instrumente, procese și materiale, etc. Încadrarea în această clasă implică categoriile gramaticale de gen, număr și de flexiune cazuală. Împrumuturile recente, care prezintă categoriile gramaticale a neutrului, sau a masculinului și a pluralului, au terminația -e, sau -uri (computer – compute**r**, soft – soft**-uri** etc.).

Substantivele cu cea mai mare ocurență sunt cele legate de tipurile de literă, tipurile de tipar, tipurile de legătură, etc.: *acvaforte, aldină, Bauzonnet, blindruc (tipar sec), Bonet, Bradel, burin, calc, capitală, cicero, clape de linotip, clișeu, cristal (literă albă, neîngroșată), doască, culegar, cursivă, diplograf, dispozitiv, ductor, flexografie, gherghef, iuft, ghilotină, instrument de zețuire, italică, îngustă, Legrain, machet, Marius-Michel, memphis (literă egipțiană), meșină, normală, palmete, papșer, pilc, pointe sèche, poșoar, rinsouri, rozete, reglet, safian, schwabacher, scoarță, software, șamoa, șif, șlips, șpalt, ștanță, taille douce, tiefdruc/ tifdruc (tipar adânc), tipar algrafic, tipar înalt, tipar parțial, tipar rotativ, tipar xerografic, tramă, tricromie Tory* etc.

O alta clasă vastă este cea a verbului. Acestea descriu procese de editare, tipărire, legare, difuzare, etc.: *a calandra, a calchia, a imprima, a lega, a macula, a netezi, a nutui, a prelucra, a printa, a procesa, a publica, a revela, a restaura, a rilui, a rițui, a șănțui, a ștanța, a testa, a tipări, a upgrada etc.*

Observăm mai multe ocurențe adjectivale, care se referă în mare parte la trăsături ale literelor, textelor, proceselor tipografice etc.: copertă *mută, vorbitoare*, tipar *adânc, algrafic, înalt, parțial, rotativ, xerografic,* literă *gotică, italică, îngustă, lată, majusculă, semineagră, versală/ verzală* etc.

În poligrafia veche (sec XVIII – XIX), metoda morfologică de formare a termenilor a fost folosită cu vehemență în toate grupele tematice (conceptuale) ale sistemului terminologic al industriei tipografice. Termenii au fost formați în diferite moduri: prin folosirea resurselor existente (conversia, împrumutul, calcul), prin modificarea resurselor existente (derivarea, compunerea), sau prin crearea de noi entități lingvistice (neologisme).

Astfel, termenii se pot forma prin modificarea resurselor existente: prin *derivare, compunere, schimbarea valorii gramaticale (conversiune), abreviere și acronimie*. Sursa principală de termeni este însă *împrumutul* în primul rând ca împrumut propriu-zis, dar si sub forma *calcului* aflat în toate etapele de adaptare. Se manifestă o tentație deosebită spre termenii neologici, mai ales spre cei de proveniență germană, franceză și engleză, dar în procesul de introducere eficientă a lor în limbajele de specialitate este justificată din două puncte de vedere: pe de-o parte, termenul neologic, purtând semnificația exactă a conceptului definit, circulă cu mai mare ușurință într-o limbă în comparație cu termenii create sau traduși, care au nevoie de timp pentru a se impune ca termeni de specialitate; pe de altă parte, specialistul este mai sigur de corectitudinea informației pe care o transmite termenul original.

Derivarea și compunerea. Cercetând termenul tipografic *hărturărie*, am aflat că încă la 3 iulie 1787, Nicolae Mavrogheni a pus pe Nicolae Filipescu și pe vornicul Golescu "să găsească vad pe Dâmbovița [...] pentru a se pune de [...] părintele mitropolit fabrica de hârtie" (op. cit. V.A.Ureche „Trei Ani") [1, p. 15]. Cu 5 februarie 1799 este datat un document prin care un doctor primește de la Metropolie un teren pentru casă „pentru osteneala de atâția ani ce au făcut la fabrică […] la lucrarea *hârtii* câtă s-au făcut până acum" (op. cit. Arhivele Statului București, Condica Mitropoliei pentru arendări și locuri din București, pe anii 1793-1800) [ibidem, p. 20]. Astfel, observăm o formă arhaică al substantivului *hârtie* la cazul genitiv, articulat: *hârtiei – hârtii*, morfemul –ii fiind modificat cu timpul în –iei.

De asemenea, termenul *lucrarea* ar putea fi predecesorul termenului *confecționarea hârtiei.* Tot din a II-a jumătate a secolului XVIII datează o însemnare că "o sută coale de hârtiia bună" costa 1 leu și 10 parale (op. cit. Ilie Corfus, „Însemnări de demult", Ed. Junimea, Iași, 1975) [ibidem, p. 65], cît și o altă însemnare în "Documente privitoare la istoria orașului București" de George Potra despre „facerea hărtiei" (op cit. George Potra „Documente privitoare la istoria orașului București (1594-1821)") [ibidem, p. 92]. Așadar, în cazul flexiunilor termenului hârtie, observăm unele mutații de ordin morfematic: *hărtie – hârtie, hârtii – hârtiei, hârtiia – hârtia*.

Cât privește structura termenului, tema lexicală este păstrată *hartur-hărtur*, doar sufixul fiind modificat. O ipoteză ar fi că evoluția acestui termen s-a produs în direcția lexemului *hârtie*, adică termenul ce denotă atelierul este adaptat cu timpul la produsul finit al acesteia (*hărturărie – hârtie*). *Hărturărie* ar fi un produs al contaminației, fapt indicat de o analogie între *harturghie* și *hârtie* (*harturghie + hârtie > hărturărie*). Ca rezultat al modificării structurii semice a sememului derivant (*harturghie > hardughie*), apare termenul ce există în prezent în limba română și este identificată în dicționarul explicativ – *hardughie* (clădire mare, de obicei veche și dărăpănată).

Dacă este să analizăm alți termenii principali din TEP, primul lucru care ne-ar interesa este termenul *tipografie*, etimologia și evoluția acestuia. Astfel, axându-ne pe termenul principal *tipografie*, putem spune că acesta a evoluat în timp, deși putem găsi și pînă în ziua de azi una din variante (*tipografie*) cu sensul exact pe care îl avea sute de ani în urmă. *Tipografia* (din greacă τυπογραφία — tipografia, cuvânt compus din „τύπος" — tipos, lovitură, amprentă, figură, și „γραφή" — grafi, grafie) reprezintă arta și tehnica tipăritului, a formei și aranjării literelor pe un document scris [DEX: 2004-2026]. Termenul a avut mai multe flexiuni: *typografie, tipografii, typariu, tipariu, tiparniță* etc.

Primul exemplu după cronologie, datând anul 1678, îl găsim în Predislovia primei apariții a Cheii Înțelesului a mitropolitului Varlaam: "Cu multă usârdie amu nevoit și dascălii de *tipografie* am adusu în sfânta [...] Mitropolie a Scaunului Bucureștilor și i-amu așezatu de iznoavă *typografie*, adecă *typariu* de tipăritul cărților amu ridicatu, cu toate meșteșugurile câte au trebuit [...] s-au început a să tipări cu toată nevoința, cu bună socotire" [ibidem, p. 88]. Observăm în același context trei variante ale termenului tipografie: *tipografie*, *typografie*, și *typariu*, fapt datorat, probabil, studiilor religioase ale autorului (la baza cărora,

pe acele timpuri, stăteau greaca și latina), care era o față bisericească ilustră. *Typografia* - τυπογραφία este etimonul grec al termenului românesc *tipografie*. *Typariu* ar fi o "grecizare" al termenului arhaic românesc tipariu, etimonul grec *typárion* (τυπάριον- întipărire), sau cel de origine veche slavă tiparŭ (formă, model) stând la baza derivatului *tipariu*, respectiv al celui modern – *tipar* [DEX: 2004-2026].

Un alt exemplu ar fi menționarea termenului într-o scrisoare din 1719 de Mihai Bărbătescu în legătură cu o tranzacție: "Mărturisesc întru această scrisoare a mea, vrednică de credință, precum să se știe că cât loc mi-au luat fericitul Constantin Vodă de au lățit casele *tipografiei* [...]." [ibidem, p. 92], sau în prefața Cazaniilor lui Ilie Miniat, scoase în "tipografia cea noao" în 1742 [ibidem, p.93]. În secolul al XIX-lea, tipografia deținea în universul urban un loc bine definit, chiar important, ceea ce este relevat de "cârciuma *tipografiei*", menționată în 1803 ca funcționând în preajma Mitropoliei, prin 1812 un oarecare Dimitrie Hagi închiria localul numit *Tipografia* Veche, lângă Cișmeaua lui Mavrogheni [ibidem, p.95]. Peste ani, se consemnează un act în care doamna Elena Ionescu își cumpără un teren pe" ulița *Tipografii*", aceeași structură morfologică fiind prezentă și într-o jalbă din 1836 a lui Răducanu, tipograf, care consemna că "de mic copil am fost [...] sub multe poslușanii la sfânta Mitropolie, cum și [...] sub ascultarea *tipografii*" [ibidem, p.134]. Observăm flexiunile arhaice ale termenului: *tipografii – tipografiei*.

Așadar, derivarea și compunerea au avut un rol important în evoluția morfologică a TEP. De exemplu, în 1980 în industria tipografiei din Marea Britanie, iar mai apoi și la noi, a fost implementată prima dată schema tehnologică „formă tipărită pe computer", care a primit expresie terminologică sub forma unui cuvânt complex *Computer-to-plate* sau abrevierea *CtP* și a permis reproducerea aspectului original primit pe computer direct pe plăcuță. Un an mai târziu, pe piață au apărut modele relativ ieftine de computere personale de la IBM, care nu numai că ar putea servi ca mașină de scris, ci și să editeze texte, să le verifice ortografia, să facă tabele și diagrame, să reproducă ilustrații etc. Aceste evenimente au servit ca începutul dezvoltării de noi sisteme de imprimare, echipamente și apariției unor noi tipuri de producție poligrafică în industria tipografică bazată pe tehnologia computerului. Începutul computerizării proceselor de producție de tipărire este acceptat în lucrarea dată ca factor extralingvistic, ceea ce a dus la apariția unor noi termeni editorial-poligrafici în limba română.

Abrevierea, acronimia și siglarea. Pe parcursul istoriei tipografiei au apărut numeroase prescurtări ale termenilor EP, datorită faptului că acestea facilitau tipărirea unui clișeu ce trebuia cules repetat, sau economiseau spațiu pe materialul imprimat, fie reprezentau un logou/ logotip.

Termenul *logotip* a apărut în tipografia secolului XIX. În vechile tipărituri acesta era sinonim cu ligatură, care însemna îmbinare a mai multor litere într-un semn grafic, pentru economie de spațiu, de exemplu: &, æ, etc. La mijlocul secolului XIX, *logotip* se numea orice clișeu de text care trebuia cules repetat (o denumire de companie, un titlu de ziar, etc.). În secolul XX, logotip a început să fie numit stilul de fontă stilizat a unei denumiri, iar mai târziu, și însuși denumirea unei mărci comerciale. Astfel, datorită mutației semantice, acest

termen capătă sensul de reprezentare simbolică a unei companii, de siglă, termen care, ulterior, a fost prescurtat în logo(u).

Cât privește *siglarea*, ligatura constituie din prescurtarea unei îmbinări de litere, a unui cuvânt sau îmbinări de cuvinte într-un simbol, de exemplu: œ - ligatură dintre o și e, æ – ligatură dintre a și e, ŋ – ligatură dintre n și g, & – și (lat. *et*) – ligatură dintre e și t, @ – la (lat. *ad*) – ligatură dintre a și d, sau a și c (engl. *commercial at*) etc. În poligrafie acestea au apărut din caligrafie, scopul acesteia fiind să economisească spațiu pe materialul scris și timp de lucru.

Ligatura *&*, care are denumirea de *ampersand*, vine de la "and *per se* and" (lat. per se – prin sine). Ampersand-ul își are originea încă în secolul I d.Hr., în vechiul font cursiv roman, în care literele E și T au fost scrise ocazional împreună pentru a forma o ligatură. După apariția tiparului în Europa în 1455, tipografii au folosit pe scară largă *ampersand-ul.* Întrucât rădăcinile *ampersand-ului* se întorc în epoca romană, multe limbi care folosesc o variație a alfabetului latin o folosesc.

Elena Ungureanu, autorul monografiei "Dincolo de text: Hypertextul", numește semnul @ "ligatură caligrafică dintre a și c". Istoria acestui simbol este foarte interesantă, datând încă din 1345, când ar fi fost descoperit într-un text religios de origine bulgară, însemnând *amin*. Alți călugări medievali au început a folosi această ligatură pentru a prescurta prepoziția latină *ad* (la), folosind o combinație dintre a și forma arhaică a literei d – *∂*. În 1492 a început a fi utilizat în Spania pentru a desemna o unitate de măsură pentru greutate – *arruba* (din arabă *ar-rub* – un sfert), mai târziu, în 1536 a apărut în Italia, desemnând *amfora* (a 13-a parte din butoi), apoi – "în valoare de", "la preț de". În 1885 ligatura a fost introdusă pe claviatura mașinilor de scris, iar în prezent este folosit atât de utilizatorii internetului, cât și în poligrafie: „Semnul tipografic @, numit și *at* (sau *a*) *comercial* sau *coadă-de-maimuță*, e folosit mai ales în adresele de poștă electronică. Are semnificația "la" și precede porțiunea de adresă care reprezintă domeniul virtual" [2, p.213].

Simbolul # este cel mai frecvent cunoscut sub numele de *semn numeric*, *hash*. Simbolul a fost folosit istoric pentru o gamă largă de scopuri, inclusiv pentru desemnarea unui număr ordinal și ca ligatură ce prescurtează literele, reprezentând unitatea de măsură a greutății *livră* – (engl. *pound*) – derivat din simbolul acum rar ℔ – de la *lībra* (lat. *lībra pondō* - greutatea măsurată pe balanță, cântar). Începând cu 2007, utilizarea pe scară largă a simbolului pentru a introduce etichete de metadate pe platformele de socializare a condus la faptul că astfel de etichete sunt cunoscute sub numele de *hashtags*, și, prin urmare, simbolul însuși este numit uneori *hashtag*.

Alte feluri de abrevieri au fost formate datorită omiterii cuvintelor sau a unor părți ale cuvintelor din care un termen era compus, de ex. *a.c.* – anul curent, *et al.* – et allia (lat. și alții), *etc.* – etcaetera (lat. și altele), *f., fac*. – fecit, faciebat (lat. făcut de), *n.b*. = nota bene, *P.S.* – post scriptum (postfață), *r.* – recto (prima pagină a unei foi scrise sau tipărite, pagina din dreapta) etc. Abrevieri mai moderne avem de tipul: *GIMP* – GNU Image Manipulation Program (redactor grafic), *ISBN* = International Standard Book Number, *PDF* - Portable Document Format, *Ps* – Photoshop, termenul *EP* laser este un acronim (Light Amplification

by Stimulated Emission of Radiation), etc. Aşadar, evoluţia abrevierelor, siglelor şi acronimelor depinde, în mare parte, de evoluţia limbii, dar şi a proceselor şi mijloacelor şi echipamentelor de imprimare (de exemplu, a soft-urilor).

Conversiunea. În cazul folosirii resurselor existente, putem menţiona *conversiunea*: trecerea de la o parte de vorbire la alta: *aşternut* (Adv<S), *croşetă* (V<S), *original* (Adj<S), *rărire* (V<S), *bastardă* (S<Adj), *a corona* (S<V), etc.

Să luăm în considerare termenul *material*, care s-a constituit pe baza semnificaţiei etimonului său de origine latină – mātĕrĭālis (alcătuit din materie). Unele împrumuturi române din franceză, engleză, sau latină se caracterizează prin conservarea iniţială a tuturor sensurilor ale etimonului, păstrând în limba contemporană o semnificaţie mai puţin uzuală, arhaică sau dispărută complet în limba sursă. Un astfel de exemplu este ilustrat prin analiza lexico-semantică a termenului material în baza următoarelor definiţii lexicografice: "1. Alcătuit din materie; (fil.) care aparţine realităţii obiective, existând independent de conştiinţă şi în afara ei. 2. palpabil, concret, real. 3. care constă în bunuri (economice). 4. Materie primă sau semifabricată din care se fac diverse bunuri. 5. Totalitatea lucrărilor, a informaţiilor şi a datelor folositoare pentru întocmirea unei lucrări ştiinţifice, literare etc. (fr. matériel)" [DEX: 2004-2026].

Observăm că deşi definiţia originală s-a păstrat în limba contemporană (alcătuit din materie), totuşi a avut loc fenomenul de extensiune al sensului, majorarea numărului de denotaţi, denumiţi de cuvântul respectiv, dar şi de conversiune – *adjectivizarea* substantivului latin. Sensul mai uzual acceptat astăzi este cel de "palpabil, concret, real", adică *material* ca adjectiv. Cu toate acestea, în terminologia editorial-poligrafică sememul şi-a păstrat conotaţia iniţială de "materie primă sau semifabricată din care se fac diverse bunuri", în cazul dat – *materia (material) albă*, folosită la tipar.

Împrumutul şi calcul. Înainte de a trece la prezentarea comportamentului morfologic al anglicismelor cercetate trebuie să specificăm că, din punct de vedere grafic şi al pronunţiei, acestea pot fi incluse în categoria cuvintelor aloglote deoarece îşi păstrează grafia si pronunţia englezească: *advertorial, advertising, banner, bodycopy, brand, branding, brief, briefing, copywriter, layout, logo, pitch, spot, storyboard, target* etc. Mai mult decât atât, în multe cazuri acestea sunt însoţite în scris de diferite mărci grafice: ghilimele sau caractere cursive – care indică sentimentul utilizatorului că, recurgând la aceşti termeni, se plasează într-un registru anume din punct de vedere comunicaţional.

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

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

între terminologia editorială cu cea a publicității – *ad, advertorial, advertising, art-director, artdirection, banner, bodycopy, brand, branding, rebranding, brief, briefing, copywriter, entertainment, layout, line (și compusele acestuia headline, deadline, below the line si above the line), logo, indoor, outdoor, pitch, spot, storyboard, target* etc.

Observațiile referitoare la aspectul grafic si fonetic al formațiilor lexicale studiate pot crea impresia că avem de-a face si la nivel morfologic cu unități lexicale complet neadaptate. Corpusul analizat demonstrează însă un comportament diferit al acestora, dovedind existența unor mărci gramaticale capabile să asigure includerea termenilor într-o anumită clasă lexico-gramaticală (substantive, verbe, adjective etc.).

Împrumuturile terminologice directe pot fi și *vechi/ arhaice*. Acestea au lăsat urme vizibile în vocabularul românesc și în procesul de formare a cuvintelor. Totuși, când această practică este folosită în exces, ea rezultă în faptul că publicul-țintă întâmpină dificultăți în înțelegerea termenilor împrumutați și în decodarea mesajului. Exemple de împrumuturi terminologice relativ arhaice, vechi: englezi – *foxing, woodcut* etc., germani – *blindruc, verlag, filț/filz, forgreifer, tifdruc, hobel, druck/druckerei* etc., latini – *apendice, corrigenda (erata), adnotare, antologie, vacat, verso*,etc., francezi – *compte rendu, șagrin, șamoa, cul de lampe etc.,* italieni – *șteamp/ stampă*, *scală* etc.

Astfel, atestăm o preponderență a împrumuturilor din limba engleză, dat fiind faptul că prestigiul acestei limbi, de care se bucură ca limbă modernă, duce la creșterea nivelului de competență în domeniul limbii engleze în rândul vorbitorilor de limbă română, factor-cheie care poate încetini considerabil adaptarea cuvintelor împrumutate din această limbă.

Cât privește împrumuturile indirecte, *calcurile*, în procesul evoluție am observat la nivel lexical o românizare a afixelor (de exemplu, *edition-ediție, pixelization – pixelizare*), un transfer de sens din limba donatoare în limba receptoare (de exemplu, *verso – contrapagină, window – fereastră*), dar și calcuri morfo-sintactice (de exemplu, *user-defined – personalizat*) și frazeologice (de exemplu, *quick format – formatare rapidă, copyright - drept de autor*).

Prin urmare, metoda morfologică de formare a termenilor, care include afixarea, compunerea, conversia, abrevierea și împrumuturile interlinguale, este folosită în toate grupele tematice ale sistemului terminologic al industriei editorial-poligrafice, și este productivă și în stadiul actual al dezvoltării terminologiei.

Bibliografie:

1. OPREA M. Plimbare pe Ulița Tipografiei. București: Ed. fund. cult. rom., 1996.
2. UNGUREANU E. Dincolo de text: Hypertextul. Chișinău: ARC, 2014. 280 p.
3. DEX: 2004-2026, Accesat la: https://dexonline.ro.

CZU: 37.091.64:811.111'243 https://doi.org/10.59295/drgl2026.12

DE LA MANUAL LA COMUNICARE REALĂ: CUM TRANSFORMĂM ORA DE ENGLEZĂ ÎNTR-O EXPERIENȚĂ AUTENTICĂ DE ÎNVĂȚARE

FROM THE TEXTBOOK TO REAL-LIFE COMMUNICATION: HOW TO TURN AN ENGLISH CLASS INTO AN AUTHENTIC LEARNING EXPERIENCE

Kristina CERNEI
School Teacher, Senior Teaching Qualification
"Onisifor Ghibu" Theoretical High School, Public Institution, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2088-1966

Abstract: ***English language textbooks in the Republic of Moldova can be effectively used in the context of curricular changes and the expanding use of artificial intelligence. It highlights the pedagogical criteria of an effective textbook and the role of external curricular coherence in foreign language teaching. Textbooks encourage oral communication methods and authentic interaction. Concrete examples of communicative activities at A2.2 level are presented, focusing on fluency, collaboration, and negotiation of meaning. Integrated thematic projects and eTwinning initiatives extend textbook content by providing real-life contexts for language use. Authentic online materials complement lessons, increasing student motivation and engagement.***

Keywords: *communicative approach, English language textbook, authentic materials, educational projects, communication skills, national curriculum, contextualized learning*

În condițiile de anvergură, care se produc la nivel global din perspectiva aplicării inteligenței artificiale crește necesitatea eficientizării procesului de implementare a curriculumului școlar în vederea realizării obiectivelor educaționale preconizate. Schimbările curriculare suportă mai multe accepțiuni complementare: *aprobarea manualelor școlare și formarea* cadrelor didactice în vederea aplicării conținuturilor curriculare și a obținerii rezultatelor scontate. Astfel profesorul Cristea S., constată că un manual școlar eficient presupune un șir de criterii pedagogice: informația selectată trebuie să fie cu valoare formativă superioară; imaginile, tablele sau alte elemente – accesibile și prezentate inteligibil și stimulativ; corelarea și ordonarea informației trebuie să asigure coerența pedagogică internă dar și cea externă. [2, p.242] Anume criteriul coerenței pedagogice externe presupune un raport cu diferite modele sau comunități locale sau teritoriale, în cazul studierii limbilor străine și celor internaționale, ne permite să constatăm că manualele școlare editate în Republica Moldova, răspund calitativ acestor criterii, iar conținuturile curriculare permit folosirea diverselor surse didactice autentice pentru a aduce elevilor informații de calitate, moderne și cu conținut valoric.

Limba străină, în cazul nostru limba engleză, este evaluată în formă scrisă la examenul de bacalaureat în baza documentelor reglatorii conform ordinului Nr. 47, din 23-01-2018, privind aprobarea Regulamentului cu privire la examenul național de bacalaureat publicat : 23-02-2018 în Monitorul Oficial Nr. 58-66 art. 256. Deși evaluarea finală este în formă scrisă, conceptul manualelor școlare au determinat folosirea metodelor de comunicare orală, prin metode expozitive [3] care intensifică și încurajează metodele structurate pe vorbire, colaborare, cooperare, lucru în grup și altele. Avantajele metodelor de comunicare orală presupun interacțiunea verbală drept scop și mijloc de învățare, folosind activități precum jocuri de rol, schimburi de informații, dezbateri și sarcini reale. Este important de a menționa că accentul este pe comunicarea reală și pe utilizarea limbii în contexte autentice. Astfel în manualul de limbă engleză, clasa a VI-a, nivel A2.2, unitatea tematică: *Places and Communities / Daily Life / My Town* ne permite abordarea comunicativă în urma parcurgerii textului din manual despre orașe sau locuri din comunitate (de exemplu, un text descriptiv despre "My Town" sau "Life in a City"). Elevii primesc o fișă cu următoarele cerințe: Walk around the classroom and ask your classmates questions to find:

– someone who lives near a park;
– someone who goes to school by bus;
– someone who visits the city centre every weekend;
– someone who likes a quiet place;
– someone who knows an interesting story about a place in the town."

Elevii trebuie să formuleze singuri întrebările, de exemplu:

– *Do you live near a park?*
– *How do you go to school?*
– *How often do you visit the city centre?*

Răspunsurile sunt notate succint pe fișă, folosind numele colegilor. După finalizarea schimbului de informații, profesorul organizează o discuție de grup. Elevii sunt invitați să raporteze ce au aflat, utilizând structuri simple:

– *I talked to Ana. She lives near a park.*
– *Vlad goes to school by bus every day.*

Profesorul intervine doar pentru clarificare sau reformulare, fără a întrerupe fluența comunicării. Această activitate plasează comunicarea reală în centrul procesului de învățare. Elevii folosesc limba engleză pentru a obține informații autentice despre colegii lor, nu pentru a reproduce mecanic structuri gramaticale. Limbajul apare ca instrument de interacțiune, nu ca scop izolat. Este important de a menționa că se respectă principiul de interacțiune elev-elev, se poate observa negocierea sensului, în cadrul unei astfel de activități se pune accent pe fluență și înțelegere, deși s-ar putea considera un dezavantaj că se pune accent exclusiv pe acuratețe, dar folosirea limbii în contexte apropiate de viața reală prevalează [1, p. 119].

Un alt mod de a folosi metodele de comunicare orală este prin proiectele tematice integrate care pot fi adaptate eficient la **manualele școlare de limba engleză din Republica Moldova** fără a le substitui. Mai mult decât atât, multitudinea de proiecte implementate prin

proiecte iEarn, eTwinning, proiecte Educație Online fără hotare și altele valorifică ca punct de plecare pentru activități comunicative, interdisciplinare și autentice. Manualul rămâne baza curriculară obligatorie, iar proiectele vin să extindă, să aprofundeze și să contextualizeze conținuturile prevăzute în Curriculumul național. De exemplu, *Family, School Life, Places and Countries, Environment, Traditions, Media, Health* pot fi transformate în **sarcini de proiect**. Fiecare unitate de învățare poate culmina cu un produs final, așa încât o lecție despre „My Country" poate fi extinsă într-un proiect de tip *cultural guide*, în care elevii folosesc vocabularul și structurile gramaticale din manual pentru a crea o prezentare despre propria localitate, școală sau tradiții. Putem observa din relatările cadrelor didactice active pe platforma eTwinning [4] cum limba engleză este folosită pentru a completa conținutul curricular național. Elevii citesc sau ascultă materialele propuse în manual, identifică informațiile-cheie, vocabularul tematic și structurile gramaticale, apoi le aplică într-un context real. Astfel, exercițiile clasice sunt completate de sarcini autentice, precum realizarea unui interviu, a unui poster digital sau a unei prezentări colaborative.

În manualele școlare sunt unități precum *Environment, School Life, Technology, Health* și sunt resurse online, cu materiale autentice, articole simplificare din ziare onilne BBC Learning English, [6] Newsela – nivel A1 spre B1/B2 [7], sau surse RED adaptate nivelelor elevilor. [8]. În cadrul orelor elevii sunt încurajați să identifice ideile principale și să compare informația cu textul din manual. Prezentarea materialului autentic în format scris, audio sau video sunt integrate în lecție, astfel încât să poată urma producerea unei mini discuții „Is this problem in Moldova too?". Acest model de activitate permite cadrului didactic să folosească manualul școlar ca instrument de bază în procesul de predare, iar materialele autentice pot deveni surse de învățare, și/sau evaluare, sau auto-evaluare pentru elevi.

În contextul transformărilor globale accelerate de inteligența artificială și de digitalizarea educației, predarea limbii engleze necesită o abordare curriculară flexibilă, coerentă și centrată pe competențe reale de comunicare. Analiza demonstrează că manualele școlare de limba engleză din Republica Moldova corespund criteriilor pedagogice moderne și permit integrarea eficientă a abordării comunicative, a proiectelor tematice și a materialelor autentice, fără a fi necesară substituirea lor. Comunicarea orală, colaborarea și utilizarea limbii în contexte apropiate de realitatea elevilor devin esențiale pentru formarea competențelor funcționale, chiar dacă evaluarea finală este preponderent scrisă. Activitățile interactive, sarcinile autentice și proiectele educaționale internaționale completează curriculumul național, cresc motivația elevilor și transformă limba engleză într-un instrument de interacțiune socială și culturală. Astfel, manualul școlar rămâne fundamentul procesului didactic, iar inovația metodologică asigură calitatea și relevanța învățării.

References

1. CERGHIT, Ioan, (2006), *Metode de învățământ*, Iași, Pollirom, 315 p.
2. CRISTEA, Sorin, (2000), *Dicționar de pedagogie.* Chișinău-București, Grupul Editorial Litera, 398 p.

3. Regulamentului cu privire la examenul naţional de bacalaureat publicat, https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=152460&lang=ro
4. eTwinning Molodva, https://e-twinning.utm.md/istorii-de-succes/
5. Sursa RED, https://test-english.com/reading/a2/living-in-a-small-town-vs-a-big-city-a2-english-reading-test/
6. Sursa RED https://www.bbc.co.uk/learningenglish/
7. Sursa RED https://newsela.com/
8. Sursa RED https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/

CZU: 37.015.3:376:159.942 https://doi.org/10.59295/drgl2026.13

DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT: STRATEGIES, PRACTICES, AND EDUCATIONAL IMPACT

Diana CHIBAC
PhD, University Lecturer
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4491-5494

Abstract: ***This paper explores the importance of developing socio-emotional competencies within inclusive educational environments. It highlights how skills such as empathy, self-regulation, and effective communication contribute to students' overall development. The study emphasizes the role of inclusive education in supporting diverse learners, including those with special educational needs. It examines various teaching strategies that foster socio-emotional learning in the classroom. Practical approaches such as collaborative activities, role-playing, and reflective exercises are discussed. The paper also considers the challenges educators face when implementing inclusive and emotionally supportive practices. It underlines the importance of a positive and safe classroom climate for effective learning. Furthermore, it analyses the impact of socio-emotional competencies on students' academic performance and social relationships. The findings suggest that integrating socio-emotional learning into the curriculum enhances both individual and group outcomes. The paper concludes with recommendations for teachers and policymakers to support sustainable inclusive education practices.***

Keywords: *socio-emotional competencies, inclusive education, empathy, self-regulation, collaborative learning, classroom climate*

In recent decades, the growing emphasis on inclusive education has led to a profound reassessment of the values, practices, and goals of modern education. At the core of these transformations lies the concept of well-being—a complex construct that goes beyond the boundaries of mental and physical health, encompassing dimensions such as a sense of belonging, emotional safety, intrinsic motivation, and positive relationships.

In the school context, well-being is not merely a moral aspiration, but a fundamental condition for learning, development, and sustainable inclusion.

For students with intellectual disabilities, the transition to lower secondary education can be particularly challenging. They face cognitive, emotional, and social difficulties that may be exacerbated by a rigid, standardized educational environment or by the lack of appropriate support. In this context, well-being can no longer be regarded as a secondary element; rather, it becomes a key instrument for integration, personalized learning, and educational equity.

Contemporary educational paradigms—from student-centered education to inclusive pedagogy—provide both theoretical and practical frameworks for fostering well-being among all students, including those with intellectual disabilities. These paradigms emphasize individual needs, curricular differentiation, multidisciplinary collaboration, and a positive

school climate. Thus, they create real opportunities to transform the school into a space where every child is genuinely seen, heard, and supported.

Well-being in the educational context

This represents a key indicator of a school's institutional health and of students' psycho-emotional balance, encompassing multiple dimensions: emotional well-being (a sense of safety, recognition, and appreciation), social well-being (positive relationships with peers and teachers), cognitive well-being (motivation and satisfaction with learning), and physical well-being (access to safe spaces, rest, and healthy nutrition). In the school environment, well-being is influenced by factors such as teachers' instructional styles, the relational climate, school culture, the degree of student autonomy, and constructive feedback. For children with intellectual disabilities, these dimensions may be distorted if the environment is not adapted to their specific rhythms and needs [1].

Thus, a systemic approach that places well-being at the center of educational practice becomes essential for the success of inclusion.

The assessment of students' well-being can be carried out through standardized questionnaires, systematic observation, emotional portfolios, and reflective dialogues. The implementation of socio-emotional learning programs and the promotion of a cooperative learning climate are recommended strategies for enhancing well-being.

Intellectual Disabilities and Inclusion at Lower Secondary Level

Intellectual disabilities encompass a wide range of cognitive conditions that affect the learning process, behavioral adaptation, and social interaction. At the lower secondary level, students face challenges related to identity, autonomy, and social relationships. The educational system must provide personalized support and adapted interventions in order to promote inclusion.

Intellectual disabilities represent a broad category of disorders affecting cognitive, emotional, and adaptive development, including intellectual developmental disorders, autism spectrum disorders, learning disabilities, as well as other impairments that significantly influence how students learn, interact, and adapt within the school environment. At the lower secondary level, these challenges intersect with the characteristic changes of early adolescence: the need for autonomy, a sense of belonging to a peer group, the consolidation of self-image, and adaptation to increasingly complex curricular demands.

The inclusion of students with intellectual disabilities at this level involves much more than their mere physical presence in a mainstream classroom. It requires individualized educational intervention, continuous support from teachers and specialists (such as support teachers and educational psychologists), as well as a school culture grounded in respect, understanding, and cooperation.

Difficulties may include challenges in understanding school tasks, a slower learning pace, attention and concentration deficits, difficulties in expressing ideas, emotional and behavioral adjustment issues, as well as a lower level of social autonomy. In order to address these challenges, schools must adopt differentiated strategies: clear structuring of activities,

the use of visual and sensory methods, reducing the volume of tasks, providing additional time, and offering continuous positive feedback.

Classmates also play a crucial role. Promoting empathy, understanding of differences, and mutual support significantly contributes to the emotional and social integration of students with intellectual disabilities. At the same time, effective communication between family and school strengthens the student's sense of continuity and security.

Thus, inclusion at the lower secondary level goes beyond acceptance—it involves adaptation, pedagogical innovation, and a profound transformation of the educational relationship, so that every student, regardless of their cognitive particularities, feels part of the school community and is able to thrive at their own pace [2].

New Paradigms in Inclusive Education

Contemporary educational paradigms are moving away from the traditional model focused on content transmission and advancing toward a flexible, adaptable, and inclusive model. Student-centered education involves recognizing diversity as a value and provides a framework in which each child can progress at their own pace through personalized learning pathways.

One of the central paradigms in inclusive education is the Universal Design for Learning (UDL) model, which promotes equitable access through three fundamental principles:

1. providing multiple means of representation,
2. providing multiple means of action and expression, and
3. providing multiple means of engagement.

Thus, students with intellectual disabilities can access learning through visual, tactile, interactive, or sensory methods, depending on their cognitive and emotional profiles.

Relational pedagogy, the strengths-based approach, and formative assessment represent other important dimensions of the inclusive paradigm. These approaches encourage an egalitarian relationship between student and teacher, support students' self-efficacy, and foster confidence in their own potential. Furthermore, the use of assistive technologies, the adaptation of curricular content, and the collaboration between mainstream and support teachers become key strategic elements of the modern inclusive school.

Opportunities for Promoting Well-Being:

- creating a positive classroom climate based on mutual respect and empathy;
- training teachers in emotional intelligence and inclusive education strategies;
- establishing partnerships with families to support the coherence of interventions;
- using the school psychologist as a resource for emotional balance;
- adapting the curriculum and using interactive digital tools.

Psychological Mechanisms for Promoting Well-Being in the Context of Including Children with Intellectual Disabilities

Promoting well-being among children with intellectual disabilities in the educational environment involves activating essential psychological mechanisms aimed at supporting their harmonious development and authentic integration into the school community.

a) Developing a sense of belonging and safety – children with intellectual disabilities need an environment in which they feel accepted, protected, and valued. Creating a safe emotional climate, free from social disapproval, supports inclusion, reduces anxiety, and encourages active participation in school life.

b) Fostering autonomy and self-determination – encouraging the expression of choices, participation in decision-making, and adapting tasks to each student's level of development contribute to building a positive self-image and increasing intrinsic motivation. Students learn that their voice matters and that they are capable.

c) Focusing on strengths and individual potential – by identifying and valuing each child's unique abilities, schools can help strengthen self-esteem and the sense of competence. This approach counteracts the traditional emphasis on deficits and limitations.

d) Building educational relationships based on empathy and emotional support – teachers play a crucial role in promoting well-being by developing positive relationships characterized by unconditional acceptance, patience, and encouragement. Empathy and openness to understanding the perspective of the child with disabilities reduce feelings of exclusion.

e) Implementing social and emotional learning (SEL) – programs adapted to the needs of students with intellectual disabilities support the development of self-regulation, communication, and conflict resolution skills. These competencies facilitate positive interactions and enhance inclusion.

f) Active collaboration with families and specialists – the involvement of parents and educational specialists (such as special education teachers and psychologists) contributes to the development of a coherent educational plan centered on the child's emotional and cognitive needs. This integrative approach supports balanced development and successful adaptation to the school environment [3].

Challenges and Limitations:

- lack of specialized human resources;
- negative attitudes or resistance toward inclusion;
- inadequate infrastructure;
- pressure for uniform academic performance.

Well-being has become an essential component of modern education, especially in the context of the school inclusion of students with intellectual disabilities. This dimension can no longer be considered a secondary outcome of the educational process; rather, it must be intentionally integrated into all educational policies, practices, and relationships. Promoting well-being contributes not only to improved academic performance, but also to the development of autonomy, emotional resilience, and a positive self-image [6].

In an inclusive school, well-being means more than the absence of discomfort—it involves active participation, student voice, a sense of belonging, and continuous support.

Students with intellectual disabilities directly benefit from a positive emotional climate, pedagogical flexibility, and supportive relationships with both peers and teachers.

By embracing new educational paradigms such as student-centered education, Universal Design for Learning, and relational pedagogy, the education system can become more responsive to diversity, more empathetic, and more equitable. Investing in well-being is, in essence, an investment in the future of every child and in the health of the entire educational ecosystem [4].

Inclusive Educational Practices for Students with Special Educational Needs

The teaching methods employed within inclusive education must be flexible, interactive, and tailored to the needs of each learner, in order to support the development of all students, regardless of their educational requirements. Among the appropriate methods and techniques are: **Collaborative learning** – Students are encouraged to cooperate and work in teams, with each individual's abilities being recognized and valued. For example, in a group activity, students may be assigned the task of solving a problem together, each contributing according to their competencies. Thus, students who experience difficulties in reading may create drawings or explanatory diagrams, while those with more advanced calculation skills can verify the results. In this way, every student is actively engaged, their contribution is acknowledged, and a classroom climate of cooperation, respect, and empathy is gradually developed.

Differentiation of activities – This method involves adapting learning tasks according to the developmental level and individual characteristics of each student. For example, the teacher may provide texts of varying levels of complexity to students studying the same literary topic. Students with special educational needs may receive shorter materials or materials supported by visual aids in order to facilitate comprehension. Additionally, instructional tasks can be adjusted in terms of difficulty, and students may be given additional time to complete assignments, thus making the learning process more accessible and effective for each learner.

Use of technology

Digital devices and applications can effectively support the learning process. For example, students with writing difficulties may use speech recognition applications, while those with visual impairments can benefit from text-to-speech software to access lesson content. Instructional materials can also be uploaded to an educational platform, making them accessible at any time to both students and parents, thereby facilitating the learning process [5].

In order to support the inclusion of students with special educational needs, educational activities must be diverse and tailored to the needs of each learner. The following are examples of activities that can facilitate the integration of students with special needs:

Students with hearing impairments

For students with hearing impairments, it is essential to employ visual methods and activities that encourage nonverbal communication and collaboration.

Activity: The Language of Friendship.

Objective: To encourage visual communication and to familiarize students with basic sign language.

Description: Students learn a set of simple signs from sign language, such as "hello," "friend," "thank you," or "do you want to play?" The teacher introduces these signs and encourages students to use them in daily activities, thereby facilitating the inclusion of peers with hearing impairments and helping them feel more integrated within the group.

Didactic game: Silent Telephone.

Objective: To develop visual communication and attention skills.

Description: One student conveys a message through gestures (without speaking) to the next peer. The message is passed sequentially from one student to another until it reaches the last participant, who attempts to express aloud what they have understood. This activity helps students recognize the importance of nonverbal communication and fosters empathy toward peers with hearing impairments.

Students with visual impairments

For students with visual impairments, multisensory activities and those based on verbal description are particularly beneficial.

Activity: Guided Journey through the Classroom.

Objective: To develop orientation skills and cooperation.

Description: One student is blindfolded, while a peer guides them through the classroom, describing the objects and the surrounding space. After the activity, students reflect on the difficulties encountered and discuss ways in which they can provide support. This activity helps students better understand the challenges faced by peers with visual impairments and fosters empathy.

Students with learning and attention difficulties

Students with learning or attention difficulties require varied activities that actively engage them and sustain their interest. Alternating tasks and incorporating short breaks are particularly beneficial.

Activity: Attention Race.

Objective: To develop concentration and memory skills.

Description: The teacher presents students with a sequence of images or words arranged in a specific order. Students are given a few seconds to memorize them. The teacher then changes the order or replaces some elements, and students must identify and describe the modifications. This activity stimulates both attention and memory.

Didactic game: Draw What You Hear.

Objective: To develop attention and listening skills.

Description: The teacher describes a simple scene, and students are required to draw it by following the given instructions. Students do not see the image; instead, they rely solely on what they hear. This activity helps them improve their attention and their ability to follow instructions.

Students with motor impairments

For students with motor impairments, it is essential that activities are adapted in such a way that they can actively participate without physical barriers. Emphasis should be placed on participation, cooperation, and the recognition and valorization of each student's potential.

Didactic game: Let's Create Stories Together

Objective: To stimulate creativity and collaboration.

Description: Each student contributes orally with one sentence to build a collective story, without the need to move from their seat or to write. The teacher records the ideas on the board or on a sheet of paper, while the entire class participates through verbal expression. This activity is inclusive, as it eliminates barriers related to mobility or writing and capitalizes on students' imagination, communication, and collaborative skills.

The inclusion of students with special educational needs requires the continuous adaptation of the teaching–learning process to the needs of each learner. A key role is played by the collaboration among teachers, students, parents, and the entire school community, which contributes to the creation of an open and supportive educational climate.

The implementation of diverse instructional methods—such as collaborative activities, adaptation of the learning environment, the use of visual support, and individualized assessment—provides all students with the opportunity to actively participate in the educational process. In this way, students with disabilities can develop their abilities, capitalize on their potential, and integrate harmoniously into the classroom community.

Through the consistent application of these practices, the school contributes to the realization of authentic inclusive education and to the formation of future adults who value diversity, cooperation, and equity in society.

Referinţe bibliografice :

1. BOOTH, T., AINSCOW, M. (2011) - Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.
2. CEMORTAN, S. (2015) - Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației. ISBN978-9975-48-073-4.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L. (1998) - Psihologie școlară. Iași: Polirom. 304 p. ISBN 978-973-46-1077-8.
4. GOLEMAN, D. (2008) - Emoții vindecătoare. Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate. București: Curtea Veche, 304 p. ISBN 9789736695568.
5. JIGĂU, M. (2019) - Educația incluzivă: ghid metodologic pentru profesori. București: Institutul de Științe ale Educației, 170 p.
6. RUSOV, V., ŞOVA, T., (2021) - Educația incluzivă: Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, S. n.:Bălţi, 48 p.
7. https://education.ohio.gov/
8. https://www.edutopia.org/

CZU: 811.135.1`243`276.6:61 https://doi.org/10.59295/drgl2026.14

DE LA VOCABULAR LA DISCURS PROFESIONAL: FORMAREA LIMBAJULUI MEDICAL LA STUDENȚII INTERNAȚIONALI

FROM VOCABULARY TO PROFESSIONAL DISCOURSE: DEVELOPING MEDICAL TERMINOLOGY IN INTERNATIONAL STUDENTS

Argentina CHIRIAC
PhD, Associate Professor
"Nicolae Testemitanu" State University of Medicine and Pharmacy, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3712-7414

Abstract: ***The process by which international students acquire medical terminology is a complex educational endeavour that goes beyond the mere memorization of technical terms. In the context of teaching Romanian as a foreign language (RLS), this development involves a gradual and structured progression, aimed at building communicative competence that enables full integration into the Romanian academic and clinical environment.***

Training naturally begins with the stage of acquiring basic terminology. At this initial level, the focus is on anatomical and physiological vocabulary, as well as the names of the main pathologies. However, terminological knowledge alone is not sufficient for a future clinician. As students progress, the teaching process shifts toward integrating complex grammatical structures into specialized discourse. This transition is essential to ensure the precision and rigor required in professional interactions.

Keywords: *medical language; medical terminology; communicative competence; professional discourse; Romanian as a foreign language; medical communication.*

Terminologia medicală este considerată una dintre cele mai vechi terminologii specializate din lume. Aceasta reprezintă o disciplină lingvistică ce studiază, analizează și descrie un domeniu specializat al lexicului. Terminologia medicală a fost abordată din multiple perspective, precum cea istorică – „nucleul greco-latin al terminologiei medicale este rezultatul dezvoltării istorice a medicinei ca știință” [1, p.348], iar majoritatea lingviștilor susțin ideea că știința modernă a împrumutat masiv din rădăcinile latine și grecești pentru a crea cuvinte compuse și derivate.

Terminologia medicală este o componentă fundamentală a competenței lingvistice a studenților internaționali din cadrul universității de medicină. Predarea terminologiei medicale presupune:

• învățarea noțiunilor din domeniul medical, cum ar fi: termeni anatomici și fiziologici;

• recunoașterea simptomelor și a diagnosticului, caracterizarea maladiilor;

• utilizarea corectă a verbelor tehnice *(a examina, a prescrie, a diagnostica etc.);*

• dezvoltarea competențelor comunicative în contexte simulate, jocul de rol medic-pacient (în situații dialogate cum ar fi anamneza, consultația). [2, p.92]

Învățarea limbajului de specialitate într-o limbă străină implică o dublă responsabilitate din partea profesorului, aceasta din cauza că studentul trebuie să învețe mai întâi limbajul social și noțiunile de bază ale gramaticii și abia după aceea să treacă la predare și, respectiv, învățarea limbajului terminologic. Pentru viitorul medic, studierea limbajului terminologic este extrem de importantă, nu doar pentru selectarea și înțelegerea informației științifice, dar și ca mijloc de comunicare cu pacienții, cu viitorii colegi, cu asistentele medicale, iar pentru aceasta, viitorul medic trebuie să posede un limbaj medical bine pus la punct și să utilizeze termenii în contexte adecvate. [4, p.92]

Pornind de la ideea că obiectivele principale ale predării limbilor străine, care sunt predate în cadrul unei universități non-lingvistice, constau în formarea și dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților în alte limbi și în vederea soluționării problemelor de interacțiune interpersonală și interculturală.

Astfel, formarea competențelor lexicale reprezintă una dintre componentele fundamentale ale conținutului predării unei limbi străine într-o universitate de medicină, aceasta facilitând realizarea comunicării în limba română, mai cu seamă, comunicarea medic – pacient în cadrul stagiilor de practică.

Cunoașterea unei limbi străine este asociată cu cunoașterea vocabularului, în timp ce competența lingvistică este corelată cu dezvoltarea abilităților lexicale, care asigură funcționarea vocabularului în comunicare. Prin urmare, competențele lexicale trebuie considerate cea mai importantă și integrantă componentă a conținutului predării unei limbi străine, iar formarea acestora reprezintă scopul fundamental al predării materialului lexical.

Aspectul lexical al comunicării prezintă anumite particularități care, pe de o parte, facilitează învățarea, iar pe de altă parte, o îngreunează. Primul aspect se referă la legătura dintre vocabular și conținutul comunicării, asupra căruia este concentrată atenția participanților la actul comunicativ. Acest fapt contribuie la concentrarea atenției și, în final, la achiziția vocabularului.

Al doilea aspect este caracterizat prin dificultăți în însușirea vocabularului unei limbi străine, determinate de forma cuvântului (fonetică, grafică, gramaticală), de sensul acestuia, de modul de asociere cu alte cuvinte, de utilizarea sa contextuală, precum și de diferențele existente în raport cu lexicul limbii materne.

În acest articol ne propunem familiarizarea cu principalele etape ale formării competenței lexicale la studenții mediciniști în procesul de instruire de specialitate; descrierea sarcinilor actuale de lucru asupra vocabularului în formarea viitorilor medici; precum și clarificarea rolului metodelor interactive de predare în procesul de dezvoltare a abilităților lexicale.

În acest context, rolul componentei lingvistice a conținutului achiziției vocabularului este reprezentat de minimul lexical, adică totalitatea cuvintelor, expresiilor și unităților frazeologice selectate în mod special pentru a fi însușite în procesul didactic. Selectarea acestui minim lexical se realizează în funcție de criteriul tematic, respectiv

vocabularul trebuie să reflecte conceptele esențiale aferente domeniului definit de programul de studiere a limbii române. Selecția unităților lexicale are la bază evitarea sinonimiei redundante și a termenilor internaționali complet suprapuși între limba țintă și limba maternă, în scopul optimizării procesului de învățare și al diminuării suprasolicitării cognitive. În funcție de tipul activității de comunicare, se disting două categorii de vocabular: minimul lexical activ (productiv), utilizat în exprimarea orală și scrisă, și minimul lexical pasiv (receptiv), necesar pentru înțelegerea mesajelor orale și scrise [5, p. 76].

Un absolvent înalt calificat al unei instituții de învățământ superior trebuie nu doar să cunoască temeinic toate aspectele specialității sale, ci și să fie capabil să-și exprime liber ideile și gândurile atât în limba maternă, cât și într-o limbă străină, în situația noastră în limba română. De asemenea, este importantă capacitatea de a purta un dialog și de a susține o conversație sau o discuție pe un anumit subiect, utilizând termenii medicali într-un context adecvat situației. În acest context, nivelul de cunoaștere a unei limbi străine depinde de stăpânirea unităților lexicale specifice domeniului de activitate.

Drept exemplu, poate fi invocat un scenariu didactic bazat pe simularea unei consultații medicale, în cadrul căruia studentul este solicitat să inițieze și să susțină un dialog profesional, valorificând adecvat unitățile lexicale specifice domeniului medical. În cadrul cursului de limba română pentru studenți internaționali, a fost implementată o activitate didactică bazată pe un scenariu clinic autentic, cu tema „Consultația la cardiolog”. Studenții au fost implicați într-un joc de rol structurat, în care au interpretat, pe rând, rolurile de medic și pacient, având la dispoziție un set de indicații (simptome, istoric medical, rezultate paraclinice). Activitatea a fost organizată în trei etape:

- **Pre-activitate** – introducerea și sistematizarea vocabularului specific (ex.: „dispnee”, „palpitații”, „tensiune arterială”, „electrocardiogramă”), prin exerciții de asociere și definire;
- **Activitate propriu-zisă** – realizarea dialogului medic – pacient, cu accent pe utilizarea corectă a terminologiei și a structurilor gramaticale adecvate;
- **Post-activitate** – reflecție și corectare, analizând erorile lingvistice și eficiența comunicării.

Rezultatele acestei activități evidențiază faptul că integrarea studiului de caz în procesul didactic contribuie semnificativ la dezvoltarea competenței comunicative și a vocabularului de specialitate. Studiul de caz creează un cadru autentic de comunicare, în care studenții sunt nevoiți să:

- formuleze întrebări relevante (anamneză);
- adapteze discursul la interlocutor (pacient);
- utilizeze strategii de clarificare și reformulare;
- respecte normele pragmatice și etice ale comunicării medicale.

Astfel, comunicarea devine funcțională și orientată spre scop, depășind nivelul reproducerii mecanice a structurilor lingvistice. Prin utilizarea contextualizată a termenilor medicali, studenții:

- fixează mai eficient vocabularul de specialitate;

- învață relațiile semantice dintre termeni (simptom–diagnostic–tratament);
- dezvoltă capacitatea de a selecta unitățile lexicale adecvate situației comunicative;
- evită utilizarea improprie sau traducerea literală din limba maternă.

În plus, repetarea activă a lexicului în contexte variate (dialog, explicație, recomandare) conduce la automatizarea utilizării acestuia. Aceste exerciții permit formularea concluziei privind actualitatea problemei și necesitatea unui proces îndelungat și laborios pentru însușirea vocabularului într-o limbă străină, proces care presupune acumularea și extinderea continuă a lexicului, precum și utilizarea acestuia în diverse tipuri de activitate verbală: audiere, vorbire, citire și scriere ceea ce impune o abordare aprofundată și sistematic organizată a predării vocabularului.

Există diverse modalități de realizare a orientării comunicative, precum: narațiuni bazate pe suport ilustrativ (imagini tematice sau de tip narativ, planșe, colaje, afișe didactice etc.), conversația, materialele video ș.a. Un rol semnificativ în formarea competențelor lexicale îl au tehnologiile multimedia, care permit elaborarea unor exerciții vizuale, dinamice și atractive, menite să faciliteze memorarea vocabularului nou, precum și consolidarea și exersarea unităților lexicale deja însușite. Utilizarea instrumentelor digitale, precum prezentările PowerPoint sau alte aplicații educaționale, oferă posibilitatea de a crea exerciții tematice și corelate lexical, adaptate specificului domeniului medical.

Astfel, întregul vocabular inclus în minimul lexical trebuie să fie însușit, în mare parte, pe parcursul învățării unei limbi străine, asigurând dezvoltarea activității de vorbire atât productive, cât și receptive; prin urmare, acesta aparține vocabularului activ. În același timp, este necesară desfășurarea unor activități care să dezvolte capacitatea de a recunoaște și de a înțelege unități lexicale întâlnite pentru prima dată, dar care conțin elemente familiare, pe baza cărora se poate deduce sensul acestora. Cuvintele care pot fi înțelese în text fără a fi studiate în mod special constituie vocabularul potențial.

Alegerea unei orientări comunicative, care să favorizeze utilizarea cuvintelor în discurs și să contribuie la formarea unei motivații pozitive pentru învățarea noilor unități lexicale, este esențială în etapa de familiarizare cu vocabularul nou. Această orientare comunicativă trebuie să se bazeze pe procese asociative care facilitează memorarea involuntară a cuvintelor, asociații generate atât de relațiile paradigmatice, cât și de cele sintagmatice ale cuvântului. În această perspectivă, vocabularul nu mai reprezintă doar un inventar de unități lingvistice, ci devine fundamentul construcției discursului medical, în special al discursului public, unde precizia terminologică și adecvarea contextuală sunt esențiale.

Astfel, stăpânirea vocabularului de specialitate permite trecerea de la utilizarea izolată a termenilor la elaborarea unor enunțuri coerente și argumentate, necesare comunicării eficiente în contexte medicale reale, precum informarea pacientului, prezentarea cazurilor clinice sau susținerea unor discursuri în spațiul public.

În cadrul acestor resurse, vocabularul poate fi prezentat nu doar în formă verbală, ci și prin suporturi vizuale – imagini, scheme, diagrame, care contribuie la dezvoltarea memoriei vizuale și la formarea unor reprezentări mentale clare ale termenilor de

specialitate. Astfel, asocierea cuvânt–imagine facilitează procesul de învățare și sprijină fixarea durabilă a vocabularului.

De asemenea, este posibilă elaborarea unui set coerent de exerciții bazate pe un text profesional, orientat spre domeniul medical, care să permită activarea eficientă a vocabularului în rândul studenților din universitățile non-lingvistice. În etapa prelecturală, pot fi introduse unități lexicale-cheie necesare înțelegerii textului, prin sarcini de tipul: „Înainte de a citi textul, acordați atenție…", „Deduceți sensul următoarelor cuvinte…". Aceste activități contribuie la pregătirea cognitivă a studenților și la facilitarea comprehensiunii ulterioare a mesajului.

De asemenea, terminologia medicală poate fi analizată din perspectivă etimologică, prin explicarea originii și evoluției termenilor (de exemplu, etymon = origine a cuvântului și logos = cuvânt), din perspectivă morfologică, unde sensurile diferite ale cuvintelor sunt obținute prin utilizarea prefixelor și sufixelor atașate rădăcinilor lexicale, precum și din perspectivă semantică, întrucât modificările de sens sunt la fel de frecvente ca și cele de formă. Aceste schimbări pot fi motivate intern sau extern. Astfel, se constată transformări la nivel semantic – extinderea și restrângerea sensului – precum și la nivel sintactic, caracterizat prin frecventa nominalizare.

În contextul dezvoltării competenței comunicative în domeniul medical, orientarea discursivă a vocabularului capătă o relevanță deosebită, în special în raport cu discursul public medical, care presupune nu doar transmiterea informației specializate, ci și adaptarea acesteia la un public larg.

Prin urmare, discursul specializat poate exprima atât cunoștințe generale, cât și aplicarea lor specifică în „cazuri" concrete, particulare (situații, evenimente, obiecte, persoane etc.). În acest din urmă caz, discursul ia adesea forma unor narațiuni (povești conversaționale de zi cu zi sau știri), în timp ce discursul specializat capătă forma unor studii de caz sau a unor „povești" specializate. Caracteristica acestor forme discursive nu este doar înlocuirea expresiilor generale (variabilelor) cu elemente specifice (constante, nume proprii), ci și configurarea unor combinații unice de cunoștințe generale, organizate și distribuite diferit. Astfel, într-un studiu de caz lingvistic, pot fi integrate și valorificate structuri fonologice, sintactice, semantice, pragmatice și retorice, precum și interacțiunea dintre acestea, relații care nu sunt întotdeauna evidente la un nivel general de analiză. [3, p.325]

În concluzie, dezvoltarea competenței lexicale nu poate fi concepută în mod izolat de dimensiunea pragmatică și discursivă a limbajului medical. Integrarea vocabularului în structuri discursive autentice contribuie la formarea unei competențe comunicative funcționale, care permite viitorilor medici să utilizeze terminologia de specialitate în mod adecvat, coerent și eficient. Astfel, procesul de învățare a vocabularului trebuie să depășească nivelul acumulării mecanice de termeni și să vizeze utilizarea acestora în contexte reale de comunicare profesională.

Un rol esențial în acest demers îl au studiile de caz, care facilitează contextualizarea vocabularului și transformarea acestuia în instrument activ de comunicare. Studiul de caz

reprezintă o metodă didactică eficientă, deoarece implică studentul în analiza unor situații concrete, solicitându-i să mobilizeze cunoștințe lexicale, gramaticale și pragmatice pentru a înțelege, interpreta și rezolva o problemă specifică. În cadrul acestor activități, vocabularul nu mai este perceput ca un scop în sine, ci ca un mijloc de exprimare și de construcție a sensului în interacțiunea profesională.

De exemplu, în analiza unui caz clinic, studentul este pus în situația de a descrie simptomele pacientului, de a formula ipoteze diagnostice și de a propune soluții terapeutice, utilizând terminologia medicală adecvată. Acest tip de activitate contribuie nu doar la consolidarea vocabularului, ci și la dezvoltarea competențelor de argumentare, de structurare a discursului și de adaptare a limbajului în funcție de interlocutor. În același timp, se dezvoltă capacitatea de a alterna între registre diferite ale discursului medical, de la cel strict specializat la cel accesibil publicului larg.

În mod particular, discursul public medical, care include comunicarea cu pacienții, campaniile de informare sau prezentările științifice accesibile publicului, solicită o dublă competență: pe de o parte, precizia terminologică, iar pe de altă parte, capacitatea de simplificare și reformulare a informației. În acest context, studiile de caz pot fi valorificate nu doar pentru formarea competenței profesionale, ci și pentru dezvoltarea abilităților de comunicare publică, prin transformarea informației medicale într-un mesaj clar, coerent și adaptat nivelului de înțelegere al receptorului.

De asemenea, utilizarea strategiilor interactive, precum simulările de dialog medic–pacient, jocurile de rol sau dezbaterile pe teme medicale, contribuie semnificativ la activarea vocabularului și la integrarea acestuia în discurs. Aceste metode permit exersarea limbajului în situații apropiate de realitate și dezvoltă flexibilitatea comunicativă a studenților. În plus, ele stimulează implicarea activă, motivația pentru învățare și capacitatea de a utiliza limba în mod spontan și creativ.

Prin urmare, formarea vocabularului în limba română ca limbă străină, în context medical, trebuie să fie concepută ca un proces integrat, care îmbină dimensiunea lexicală cu cea discursivă și pragmatică. Numai prin valorificarea acestor interdependențe se poate asigura dezvoltarea unei competențe comunicative autentice, capabile să răspundă cerințelor actuale ale practicii medicale și ale comunicării publice în domeniul sănătății.

Bibliografie

1. **DONCU R., ANDRONACHE L.** *Greek and Latin nomenclatures in medical language*. 348-352. (2014).
2. **CHIRIAC A., LOPATIUC A.** *Integrarea gamificării în predarea limbii române ca limbă străină.* In: Valorificarea experienţelor profesionale în predarea limbii materne ca limbă străină. Modele sinergetice în didactica limbilor: simpozion internaţional, (2025). Chișinău: Editura USM, 2025, pp. 88-95. ISBN 978-9975-62-905-8. Disponibil:

3. **CHIRIAC A., LOPATIUC A., DRIGA I.** *Perspective empirice și comunicative în discursul public medical.* În: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences Ediția 13. (2023). Chișinău. ISBN 978-9975-165-61-7
4. **CHIRIAC A., TREBEŞ T.** *Specificul predării limbajelor de specialitate (cu referire la limbajul medical).* În: Integrare prin cercetare și inovare.Ştiinţe socioumanistice Vol.1, R, SSU. (2016). Chisinau, Republica Moldova. ISBN 978-9975-71-812-7.
5. **Fedchyshyn, N., Vykhrushch, A., Bilavych, H., Horpinich, T., Yelahina, N., Klishch, H.** *Development of Medical Students' Foreign Language Lexical Competence in the Virtual Learning Environment.* In: Annales de l'universite de craïova – annals of the university of Craiova. Lingvistic, (2020). p.71-80

CZU: 81`276.6:338.48 https://doi.org/10.59295/drgl2026.15

TERMINOLOGIA DOMENIULUI TURISMULUI ÎN SISTEMUL LIMBII

THE TOURISM TERMINOLOGY IN THE LANGUAGE SYSTEM

Svetlana CIOBANU
PhD Student
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9202-5602

Abstract. The terms used in tourism change frequently as a result of: the globalization of the tourism industry, which encourages the circulation of English terms into other languages; the technological developments, which introduce new concepts related to online platforms, digital bookings, or virtual tourism; the evolution of social preferences and values, which leads to the emergence of new concepts; and the intercultural contact, which influences how terms are adapted and translated between languages, generating semantic or stylistic differences. Within the tourism linguistic system, terminology is a "living sign" that is constantly evolving. The study of tourism terminology involves an investigation of the evolution of specific terms (neologisms, changes in meaning, disappearance of old terms) in the context of scientific, technological, and social changes occurring in the tourism industry. It examines how terms emerge, strengthen, change, or disappear, influenced by continuous expansion and international interaction. A contrastive look at how tourism terms change over time in Romanian, English, and French shows the complex processes of how specialized terminology evolves, adapts, and becomes standardized. The dynamics of terminology reflects both the evolution of tourism communication and the interdependence between language, culture, and globalization.

Keywords: *concept, term, terminology, specialized language, terminological dynamics, translation, contrastive analysis.*

Introducere

Actualitatea cercetării constă în faptul că sistemul limbii este într-o continuă schimbare și dezvoltare, iar numărul mare de termeni din domeniul turismului este în creștere, sporind astfel interesul științific pentru problemele legate de traducerea terminologiei turistice în diferite limbi. Contactul permanent dintre limbi și culturi, generează nu doar schimburi economice și sociale, ci și un proces complex de adaptare terminologică, prin care vocabularul turistic devine un indicator al evoluției comunicării internaționale. Îmbunătățirea eficientă a industriei turismului național necesită cercetarea și sistematizarea sistemului terminologic. Cercetarea textelor specializate este una dintre cele mai importante direcții de investigare în lingvistica aplicată, în studiile de traducere și de terminologie. Relevanța cercetării este determinată de creșterea relațiilor interculturale, de rolul limbajului turistic în procesul comunicativ modern și de cunoașterea insuficientă a particularităților de formare a cuvintelor, morfologice, semantice și funcționale ale

terminologiei turistice. Analiza contrastivă română-engleză-franceză evidențiază influențele culturale, tendințele de globalizare și adaptările locale, contribuind la promovarea identității lingvistice autohtone în contextul internațional.

Scopul cercetării constă în sintetizarea succintă a abordărilor teoretice generale din perspectiva logic-cognitivistă, perspectiva terminologică și perspectiva psiholingvistică, precum și evidențierea unor mecanisme de formare și de circulație a termenilor domeniului turismului.

Metodologia cercetării

Metoda analizei și generalizării teoretice a fost utilizată pentru obținerea de cunoștințe necesare despre limbajul specializat și unele teorii ale terminologiei. Modelul teoretic a fost influențat în principal de contribuția autorilor Yves Gambier, Olga Akhmanova, Galina Agapova, Georges Mounin, Jean-Paul Vinay și Jean Darbelnet etc.

Metoda investigației și lexicografiei terminologice a fost aplicată pentru a delimita perspectiva logic-cognitivistă (statutul epistemologic al terminologiei, evoluția paradigmelor terminologice – normă și cogniție și statutul terminologiei între lingvistică, logică și științe cognitive).

Metoda comparativă a teoriilor a vizat perspectiva terminologică prin compararea între *Teoria Generală a Terminologiei*, fondată de Eugen Wüster și *Teoria Terminologică a Comunicării,* fondată de Maria Teresa Cabré Castellví.

Metoda documentării științifice a fost utilizată la definirea termenilor din perspectiva psiholingvistică, mecanismelor de formare a termenilor, stabilirea marcherilor la nivel de interpretare metaforică în baza teoriei create de Goatly Andrew.

Metoda analizei contrastive a fost aplicată pentru a evidenția caracteristicile de similitudine și de diferență la nivel de sens lexical și structura semantică a cuvintelor corelate în diferite limbi. După cum precizează Eugen Wüster, terminologia ar trebui să fie pentru a asigura o comunicare multilingvă fără ambiguitate; or, analiza contrastivă este în fapt o confruntare lingvistică.

Rezultate și discuții

În perioada secolelor XVIII-XIX, majoritatea oamenilor de știință, erau implicați în studiul și dezvoltarea terminologiei ca ramură a lingvisticii. Terminologia, așa cum o cunoaștem astăzi, a început să se identifice după anul 1930. Nu a fost consecința dorinței de a stabili o nouă disciplină, ci mai degrabă un răspuns la sistematizarea terminologiei în domeniile specializate de activitate, la solicitarea continuă a progresului tehnico-științific, la globalizare și la nevoia de noi modalități de comunicare. „Terminologia reprezintă vocabularul unui domeniu specializat, în contrast cu vocabularul general al unei limbi” [14, p. 1032]. Cu toate acestea, nu există o linie clară de demarcație între vocabularul general și cel specializat: de exemplu, un cuvânt obișnuit, de uz cotidian, poate avea o aplicație tehnică, cum ar fi termenul *ospitalitate*, care în *Lexiconul de termeni turistici* este definit ca „acțiunea de a primi și a găzdui pe cineva din caritate, din liberalism, din prietenie” [19, p. 129]. În

sistemul UE de gestionare a terminologiei IATE (*Terminologie Interactivă pentru Europa*) este atestat termenul *industrie a ospitalității,* care înseamnă o „industrie a serviciilor de primire, cazare şi servire a mesei, a tuturor persoanelor care se deplasează în afara reşedinţei proprii în diverse scopuri" [10]. Analizat în context, acest termen în unul dintre *Actele Guvernului României*, de exemplu, este definit astfel: „Turismul durabil acoperă toate formele și activitățile din *industria ospitalității,* incluzând turismul convențional de masă, turismul cultural, montan, de litoral, balnear, de afaceri, rural etc" [20]. Nimic nu împiedică, însă, utilizarea cotidiană a cuvântului *osptalitate*, în vocabularul general cu sensul „primire, găzduire bună oferită cuiva" [7]. În lucrarea *Travail et vocabulaire spécialisés: prolégomènes à une socio-terminologie*, cercetătorul Yves Gambier constată că „terminologia ca teorie, ca profesie, se află într-un impas, deoarece se confruntă cu o criză de creștere (reflectând, în acest sens, asupra dezvoltării tehnologiilor, difuzării rapide a cunoștințelor), o criză de identitate și de autoritate (reflectând asupra crizei instituțional-normative, asupra reducerilor bugetare pentru sarcinile și pentru posturile de terminologi) și o criză de metode (reflectând asupra metodologiei fragmentate, ca urmare a expansiunii informaticii, care permite aplicarea strategiilor de tratare și de stocare, adaptate la nevoi complexe)" [6, p. 8-15]. În opinia autorului: „Problema crucială rezidă în diferențierea între terminologia ca ansamblu de termeni dintr-un domeniu de activitate, care funcționează în mediul profesional, și terminologia rezultată dintr-un efort de standardizare, care se presupune că este reglementată în întregime și este utilizată de către cercetători și profesioniști. Amestecând terminologia oficială și terminologia necontrolată, nu se poate valida cu succes acțiunea terminologică, reglementarea neologică [...]. Dimensiunea socială nu este doar o componentă a limbajelor specializate, ci ar trebui să fie și parte integrantă a teoriei terminologice" [6, p. 8-15]. Din perspectiva sociolingvistică, autorul distinge trei niveluri ale terminologiei: (1) terminografia propriu-zisă; (2) terminologia normativă (mai des, la etapa ulterioară, decât la cea anterioară practicilor); (3) terminologia rezultată din observarea practicilor lingvistice, înainte de a fi supusă intervenției controlate.

Când definim termenii tehnici din perspectiva logic-cognitivistă, este important să subliniem că, terminologia unei limbi constă din multe sisteme de termeni și că fiecare domeniu de activitate modernă are un vocabular specializat. Potrivit cercetătoarei Olga Akhmanova, „terminologia devine o știință numai dacă terminologul știe unde, cum și de către cine este utilizată de fapt acea unitate particulară pentru comunicarea științifică" [1, p. 42]. Un termen este, de multe ori, un tip de cuvânt foarte particular: un termen ideal ar trebui să fie monosemantic și atunci când este utilizat în propria sa sferă, să nu depindă de microcontext, acoperind condiția să nu fie exprimat printr-o variantă figurativă a unui cuvânt polisemantic. Olga Akhmanova împreună cu Galina Agapova au lucrat la publicația *Terminology: theory and method,* în care au menționat că „posibilitatea de definire este principalul criteriu prin care se face distincția între termeni și non-termeni" [2, p. 24].

Ne raliem opinei cercetătorului Rostislav Kocourek, care precizează că, „termenul nu poate fi numele unei noțiuni rigide, ci doar o modalitate de a denumi conceptele" [13]. Din standardul ISO 704:22 deducem că, conceptele „descriu sau corespund obiectelor sau

grupurilor de obiecte; sunt reprezentate sau exprimate prin denumiri lingvistice sau non-lingvistice sau prin definiții; sunt conectate prin relații conceptuale și organizate în sisteme conceptuale structurate în funcție de relațiile conceptuale" [11]. „Pentru terminologie, cel mai important aspect al unei limbi este sistemul conceptual, care stă la baza acesteia", afirmă cercetătorul Eugen Wüster [22, p. 55-85]. Crearea unui concept este un proces complicat și de lungă durată. Conceptele îmbină noile realizări ale științei, precum și inovațiile. Crearea unui sistem conceptual în cadrul terminologiei fiecărui domeniu de activitate este strâns legată de dezvoltarea acestuia.

Terminologia turismului (în continuare – TT) este o secțiune importantă a sistemului terminologic al oricărei limbi. Acest lucru se explică prin faptul că sfera turismului ocupă un loc important și joacă un rol semnificativ în viața și în activitatea fiecărei persoane, iar turismul internațional este una dintre cele mai dinamice industrii din lume, respectiv, influențează inevitabil toate aspectele vieții sociale, inclusiv terminologia domenială. TT este un domeniu interdisciplinar, aflat la intersecția dintre limbajul economic, geografic, cultural și comunicativ. Studierea acesteia permite înțelegerea modului în care noțiunile de specialitate, circulă între limbi și culturi. Sistemul terminologic din domeniul turismului este actualizat și este dezvoltat în mod constant. Prima caracteristică a sistemului terminologic din domeniul turismului este împrumutul de termeni din alte domenii de activitate: de exemplu, *carusel* „bandă rulantă pentru bagaje în terminalul sosiri al aeroportului". A doua caracteristică este formarea de termeni proprii: de exemplu, *charter dus-întors* etc.; împrumuturi din alte limbi, de exemplu *check-in* etc. După cum a menționat cercetătorul sloven Mitja Trojar, abordarea lui Eugen Wüster *versus* terminologie are ca punct de plecare *conceptul* și nu *termenul*. Wüster a realizat că dicționarele terminologice presupun o analiză semantică (conceptuală) și ar trebui, respectiv, să fie aranjate ținând cont de o clasificare sistematică (nu alfabetică). Astfel, „un concept capătă semnificație, atunci când este considerat semasiologic; poate aparține limbajului general sau limbajului profesional; poate fi definit sau nedefinit. În ceea ce privește polisemia, terminologul Wüster nu a cerut ca termenii să fie monosemantici, ci a insistat ca aceștia să fie neambigui în cadrul unui anumit context. Când informațiile semasiologice (întreaga familie de cuvinte a unui termen, variantele de realizare ale termenilor în texte, informații despre etimologie, pronunție, declinări, conjugări) sunt deplasate în plan secund sau ignorate cu totul și când accentul se mută pe concepte (semnificații; partea de vorbire cea mai apreciată de terminologi fiind substantivul), bogăția enormă de date devine gestionabilă, deoarece terminologul se poate concentra pe grupuri relativ mici de concepte, care sunt mult mai ușor de gestionat" [22, p. 55–85].

Teoria Generală a Terminologiei, fondată de Eugen Wuster a fundamentat câteva adevăruri care ajută înțelegerea și fundamentarea terminologiei și anume: (1) eliminarea ambiguității din limbajele specializate prin standardizarea terminologiei, pentru a le transforma în instrumente eficiente de comunicare; (2) convingerea utilizatorilor de limbaje specializate în avantajele terminologiei standardizate; (3) stabilirea terminologiei ca disciplină pentru toate scopurile practice și acordarea statutului de știință. În acest sens, drept

exemplu de standardizare actualizată a terminologiei domeniului turismului este standardul emis de ISO (*Organizația Internațională pentru Standardizare*), *ISO/DIS 14785(en): Turism și servicii conexe – Servicii de informare turistică – Cerințe și recomandări.* Scopul acestui document este de a revizui norma ISO 14785, pentru a defini domeniul de aplicare, conținutul și calitatea serviciilor birourilor de informare turistică și a agențiilor de turism, în vederea oferirii unui instrument terminologic actualizat și cuprinzător, care să acopere toate serviciile de informare, oferite la fața locului și online. Această revizuire completează și adaugă noi servicii apărute odată cu dezvoltarea tehnologiilor digitale, în special cerințele pentru serviciile online. Prin urmare, acest document poate îmbunătăți și mai mult competitivitatea birourilor de informare turistică și poate răspunde mai bine noilor nevoi și provocări aduse de progresul continuu al industriei turismului [12]. Observăm că obiectivul standardizării internaționale este extins prin sugestii de dezvoltare terminologică ca răspuns la dezvoltarea tehnologiilor. *Teoria Terminologică a Comunicării,* creată de autoarea Maria Teresa Cabré Castellví, pledează în favoarea unei teorii revizuite a terminologiei, deoarece aceasta reprezintă una dintre liniile care asigură terminologiei statutul de disciplină autonomă. Un principiu de bază al acestei noi teorii este principiul naturii comunicative a terminologiei, conform căruia toate unitățile terminologice „sunt utilizate pentru comunicare, imediat sau în timp util" [5, p.163-199]. Utilizarea imediată a tuturor unităților terminologice se referă la faptul că acestea sunt realizate în comunicare directă sau comunicarea indirectă. Cercetătoarea studiază unitățile terminologice în cadrul comunicării specializate, într-un discurs specializat care este produs într-un cadru specializat. În lucrarea sa *Constituer un corpus de textes de spécialité: bilan et perspectives*, Maria Teresa Cabré Castellví argumentează că textele specializate sunt „produse lingvistice, orale sau scrise, care se manifestă în cadrul comunicărilor profesionale și a căror finalitate este exclusiv profesională" [4, p. 37]. Situațiile profesionale în domeniul turismului presupune o rețea complexă de interlocutori, care interacționează permanent într-un context multilingv și multicultural. Interacțiunile dintre aceștia implică diferite registre lingvistice și niveluri de specializare terminologică, de la terminologia domenială, utilizată de profesioniști, la limbajul comun vorbit de turiști. În acest sens, studiul dinamicii terminologice reflectă nu doar evoluția limbii, ci și adaptarea comunicării la nevoile reale ale actorilor din sfera turismului contemporan.

Crearea termenilor este parte integrantă a unui proces de înțelegere profundă și mai clară, observată în mai multe tipuri de contexte sociocognitive. Crearea primară a termenilor face parte dintr-un proces de înțelegere în limitele unei singure limbi, într-un domeniu specific [21]. De exemplu termenul *tarif,* în *Dicționarul explicativ al limbii române* este definit ca „preț (stabilit oficial) pentru prestările de servicii..." [7] și într-un context particular, de exemplu *tarif de cameră,* de altfel în turism cu multiple semnificații: *tarif zilnic, tarif fix, tarif de grup, tarif net de grup, tarif publicat* etc. La nivel secundar se creează un echivalent în limba B pentru o unitate de înțelegere care făcea parte inițial dintr-un proces de înțelegere în limba A. Făcând referire la același termen *tarif* constatăm că a fost preluat în limba română de la substantivul masculin francez *tarif* (secolul al XVI-lea) care, la rându-

i, este împrumutat, prin intermediul limbii italiene *tariffa*, din latina veche cu același sens *tarifa* „listă de prețuri, registru de tarife", provenind în ultimă instanță din limba arabă *taifa* „notificare, informație, tarif", derivat din *arrafa*, „a informa, a face cunoscut" [8]. În limbajul turistic avem modele tradiționale de formare a termenilor: derivarea, compunerea, abrevierea etc. Totuși, descoperim că domeniul turismului „adoră" cuvintele inventate pledând pentru o creativitate terminologică accentuată. De exemplu, asociind în mod plăcut *afacerile* în limba română (ro.) > *business* în limba engleză (engl.) cu *agrementul* (ro.) > *leisure* (engl.), obținem o nouă formă a turismului *călătorie bleisure* (ro.) > *bleisure* (engl.) sau, în aceeași ordine de idei, *glamour* cu o *excursie cu cortul*, *vin, friptură și lumânări parfumate* pune în circulație un nou termen *glamping.*

În ultima perioadă, terminologia turismului se bucură de o mai mare atenție, în special, datorită dezvoltării sale rapide, care reflectă creșterea și progresul extins al domeniului. Studiul domeniului turismului a vizat diverse ramuri ale științelor sociale și lingvistica nu a fost o excepție. De regulă, oamenii călătoreau din necesitate, afacerile și vizitele de familie erau motive obișnuite pentru călători. Actualmente, oamenii călătoresc din multe motive, inclusiv educație, cultură și dezvoltare personală. Mulți dintre ei doresc să afle mai multe despre societatea în care călătoresc. Prin urmare, traducerea poate fi definită ca instrument de comunicare, care ajută la decodificarea culturilor și limbilor. În lingvistică, Georges Mounin, Jean-Paul Vinay și Jean Darbelnet sunt considerați pionieri în elaborarea teoriilor lingvistice ale traducerii. Acești cercetători au definit traducerea ca un proces lingvistic, prin care unitățile lexicale ale unei limbi sunt înlocuite cu cele ale altei limbi, pentru a exprima aceeași realitate. În cartea *Les problèmes théoriques de la traduction*, Georges Mounin concluzionează: „toate teoriile lingvistice moderne urmăresc să verifice dacă, distrugând toată încrederea în capacitatea noastră de a trata în mod inteligent semnificația enunțurilor lingvistice, acestea obțin legitimitatea traducerii" [15]. Pentru autor, scopul traducerii este de a spune „același" lucru ca și originalul, dar acest „același" lucru, a cărui natură trebuie explicată pentru a identifica tipul de legătură dintre traducere și original, rămâne de definit. În cartea *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction* [23] de Jean-Paul Vinay și Jean Darbelnet *Stylistique,* traducerea este definită ca „transferu de la limba A la limba B pentru a exprima aceeași realitate X", concepând-o ca „o aplicație practică a stilisticii comparative". Acești doi teoreticieni au formulat, de asemenea, anumite criterii practice referitoare la modul de traducere prin utilizarea împrumuturilor, calcurilor, transpunerii literale, modulării, echivalenței și adaptării. Mai jos este prezentat un exemplu de transpunere literală, extras de pe pagina web al orașului Brașov din România [3]:

Tabelul 1. Exemplu de traducere literală

Limba română (limbă-sursă)	**Limba engleză (limbă-țintă)**	**Limba franceză (limbă-țintă)**
Hotelul oferă clienților o varietate de ***servicii*** și ***pachete***.	The ***hotel*** offers the customer a variety of ***services*** and ***packages.***	L'***hôtel*** propose à ses clients une variété de ***services*** et de ***forfaits***.

Elaborat de autoare, în baza exemplelor extrase.

Traducerea se bazează pe semnificații colocative și implică faptul că fiecare termen românesc „hotel", „servicii", „pachete" are un termen corespunzător în limba engleză „hotel", „services", „packages" și, respectiv, în limba franceză „hôtel", „services", „forfaits". De asemenea, observăm că verbul este utilizat la prezent, persoana a treia, în toate cele trei versiuni lingvistice, ceea ce confirmă faptul că traducerea a fost posibilă în mod direct.

Un alt subiect interesant al traducerii textelor turistice este analiza interpretării metaforice. O analiză a marcherilor la nivel de interpretare metaforice, permite traducătorului să înțeleagă subiectul unei metafore pe baza similitudinii sau analogiei. Autorul Goatly Andrew remarcă următoarele: „co-textul metaforei, împreună cu contextul social în care este produsă metafora, pot influența interpretarea acesteia într-o asemenea măsură încât lipsa indiciilor co-textuale și contextuale ar putea duce la interpretarea eronată a metafore" [9]. Ca probă a varietății bogate de aspecte fascinante implicate în identificarea, clasificarea și în analiza metaforelor, propunem următorul model:

Tabelul 2. Model de marcher al interpretării metaforice

Marcheri activi, categorie – intensificatori, ai interpretării metaforice în contextul textelor turistice în trei versiuni lingvistice			**Comentarii**
Limba engleză	**Limba franceză**	**Limba română**	
In fact, a huge karstic dome remaining after the collapse of a cave [18, p.13].	Seulement ici, en Olténie, à Ponoare, on trouve le « Pont du Dieu » qui ***en effet*** représente une immense voute karstique qui est restée debout après l'effondrement d'une grotte [18, p.13].	***De fapt***, o uriașă boltă carstică rămasă în picioare după prăbușirea unei peșteri [18, p.13].	Literalmente, „***in fact* > *en effet* > *de fapt***" și „***truly* > *vrai* > *cu adevăra***t" transmit atitudinea vorbitorului față de conținutul enunțului, semnalând intensitatea maximă. Negația „***can't be fully understood* > *ne peut pas être découvert ni compris* > *nu se lasă prins şi înţeles"*** este la fel folosită pentru a intensifica percepția.
A ***truly*** mysterious land which ***can't be fully understood at a single glance*** [18, p.13].	Un ***vrai*** pays mystérieux qui ***ne peut pas être découvert ni compris en un seul regard*** [18, p.13].	Un ***adevărat*** ţinut misterios care ***nu se lasă prins şi înţeles dintr-o singură privire***[18, p.13].	

Elaborat de autoare, în baza clasificării realizate de către Goatly Andrew, a marcherilor de interpretare metaforică.

Potrivit Zoyei Proshina, traducerea unifică două acte de vorbire lingvistice diferite într-o singură situație comunicativă și „poate fi definită ca un tip special de comunicare destinată să transmită informații între participanții care vorbesc două limbi diferite. Traducerea nu s-ar fi putut dezvolta fără cultură. Literatura, știința și filosofia influențează conceptualizările traducătorilor. Pe de altă parte, cultura nu s-ar fi putut dezvolta fără traducere, deoarece traducerile îmbogățesc națiunile cu valorile culturale ale altor națiuni" [17, p.11-12]. Dificultățile care apar în timpul practicii de redare a particularităților culturale

se datorează diferențelor dintre cele două culturi. P. Newmark definește cultura ca „modul de viață și manifestările sale, specifice unei comunități care utilizează o anumită limbă ca mijloc de exprimare" [16, p. 94]. De exemplu, explicarea este o strategia utilizată pentru cuvintele tip *realia*, care face ca informația implicită în textul-sursă, să devină explicită în textul-țintă. În modelul termenului relaționat turismului gastronomic: *cogârle* - în limba română > *cogârle* (*savory pork scratchings dumplings)*, traducere în limba engleză > *cogârle* (*grattons en pâte*), traducere în limba franceză, aspectul cultural devine parte integrantă a textului. Un factor foarte important în analiza contrastivă, este alegerea unei limbi etalon. Autoarele Yurko Nadiya Anatoliyivna, Styfanyshyn Iryna Mykolayivna și Protsenko Ulyana Mykolayivna ne îndreaptă atenția spre comunicarea în turism, la baza căreia stă și importanța cunoașterii limbilor străine, în mod special a limbii engleze „datorită rolului său predominant în majoritatea țărilor, influența majoră a limbii engleze este deosebit de evidentă în domeniul călătoriilor internaționale, fapt ce necesită prioritar studierea și sistematizarea terminologiei turistice în limba engleză" [24, p. 88-91]. După cum se constată, dinamica terminologică în domeniul turismului, analizată din perspectivă contrastivă în limbile română, engleză și franceză, relevă procesele complexe de evoluție, adaptare și de standardizare a lexicului de specialitate. Această dinamică reflectă nu doar evoluția comunicării turistice, ci și interdependența limbaj, cultură și globalizare.

Concluzii și recomandări

Terminologia este un domeniu interdisciplinar și transdisciplinar. Aceasta implică o analiză a terminologiei domeniului turismului, care se cere dezvoltată în concordanță cu alte domenii.

Desemnarea unui concept într-un anumit domeniu reprezintă o *unitate terminologică*. Diferența dintre *cuvânt* și *termen* este reprezentată de utilizarea unității lexicale într-un domeniu specializat.

Termenii sunt un mijloc de exprimare și de comunicare profesională și fac parte dintr-un sistem de reprezentare a structurii cunoașterii în domeniile specializate, aici domeniul turismului.

Principalul criteriu, pe care terminologul trebuie să-l utilizeze, atunci când încearcă să separe termenii de restul vocabularului unei limbi, este definibilitatea.

Lexicografia terminologică bazată pe definiții facilitează analiza contrastivă în diverse contexte specializate.

Prin urmare, pentru a utiliza corect terminologia în contexte profesionale sau a realiza o traducere reușită a textelor specializate se va ține cont de următoarele recomandări: (1) indiferent de contextul utilizării terminologiei, aici domeniul turismului, se recomandă o documentație bună, care va asigura o redare calitativă a informațiilor și va reduce posibilitatea apariției erorilor de utilizare și de traducere, or, acest fapt implică o creativitate sporită, deoarece limba este un fenomen dinamic și este imposibil să se includă toate cuvintele și neologismele existente într-un dicționar; (2) utilizatorii trebuie să acorde o atenție deosebită culturii publicului-țintă, deoarece structura limbii este deseori transpusă. Respectarea principiului culturalizării va facilita comunicarea cu publicul-țintă.

Referințe bibliografice:

1. AKHMANOVA, O., *Linguistic Terminology*, Moscow: Moscow University Press, 1977. 188 p.
2. AKHMANOVA, Olga, AGAPOVA, Galina, *Terminology: theory and method*. Moscova: MGU, 1974, 205 p.
3. BRAȘOV- *Regiunea familiei și copiilor*. [citat 09.01.2026]. Disponibil: https://discover-brasov.com/hoteluri-pensiuni/
4. CABRÉ CASTELLVÍ, M.-T., *Constituer un corpus de textes de spécialité: bilan et perspectives, bilan et perspectives,* Paris: CLILLAC-ARP, 2007-2008, p.37-56. [citat 09.01.2026]. Disponibil: http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/recherche/clillac/ciel/cahiers/2007-2008
5. CABRÉ CASTELLVÍ, M.-T., *Theories of terminology: Their description, prescription and explanation,* John Benjamins Publishing Company, 9(2)/2003, p.163–199.
6. CAMBIER Y. *Travail et vocabulaires spécialisés: prolégomènes à une socioterminologie*. În: Meta, 36, 1991, nr. 1. p. 8-15.
7. DEXONLINE, *Dicționarul explicativ al limbii române.* [citat 09.01.2026]. Disponibil: https://dexonline.ro/
8. DICȚIONARUL ACADEMIEI FRANCEZE, ediția a 9-a (actuală) [citat 11.01.2026]. Disponibil: https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9T0335
9. GOATLY, Andrew, *The language of metaphors*, London: Routledge, 1997. 360 p. ISBN 0-203-21012-3 (Adobe eReader Format)
10. IATE, *Sistemul UE de gestionare a terminologiei*, versiunea 3.0.1 din 17.12.2025. [citat 09.01.2026]. Disponibil: https://new.iate.europa.eu/home
11. ISO 704:22. *Terminology Work. Principles and Methods.* [citat 09.01.2026]. Disponibil: https://www.iso.org/obp/ui/en/#iso:std:iso:704:ed-4:v1:en
12. ISO/DIS 14785. *Tourism and related services.* [citat 09.01.2026]. Disponibil: https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:14785:dis:ed-2:v1:en:sec:3.7
13. KOCOUREK, Rostislav. *Essais de linguistique française et anglaise. Essays on French and English linguistics*, Louvain, Peeters, 2001
14. MC ARTHUR Tom. *The Oxford Companion to the English Language,* New York: Oxford University Press, 1992. 1184 p. ISBN 0-19-214183-X.
15. MOUNIN, George. *Les problèmes théoriques de la traduction*. [citat 09.01.26], Disponibil: https://www.academia.edu/45595777/Georges_Mounin_Les_probl%C3%A8mes_th%C3%A9oriques_de_la_traduction
16. NEWMARK P., *A Textbook of Translation*, New York: Prentice Hall, 1988. 292 p.
17. PROSHINA, Zoya. *Theory of translation (English and Russian)*, ediția 3 revizuită, Vladivostok: Far Eastern University Press, 2008. [citat 19.10.25], Disponibil: https://www.academia.edu/2489882/1999_2008_Theory_of_Translation
18. ROMÂNIA - *explorați Grădina Carpaților*, Ministerul Dezvoltării Regionale și Turismului, București: 2012. 50 p.
19. STĂNCIULESCU G., LUPU N., ȚIȚAN E., ȚIGU G., STĂNCIOIU F., *Lexicon de termeni turistici*, București: Oscar Print, 2002, 242 p. ISBN 973-8338-31-x
20. STRATEGIA NAȚIONALĂ din 30 mai 2019 *de dezvoltare a ecoturismului - context, viziune și obiective* 2019-2029, Guvernul României (3.6.2021)

21. TEMMERMAN, Rita. *Primary and secondary term creation and the process of understanding / Application of Cognitive Terminology Theories in Terminology Management*, Zagreb: 2013, Centre for domain-specific language studies and terminology (CVC), Department of Appled Linguistics, Vrije Universiteit Brussel, [citat 09.01.2026].
Disponibil: http://struna.ihjj.hr/uploads/actt/Temmerman_Zagreb_2013.pdf
22. TROJAR, Mitja, *Wüster's View of Terminology*, Slovene Linguistic Studies Ljubljana: Institutul pentru limba slovenă Frana Ramovša ZRC SAZU, 2017, p. 55–85 [citat 09.01.2026].
Disponibil: https://ojs.zrc-sazu.si/sjsls/article/view/7344/6859
23. VINAY, J. P., DARBELNET J., *Stylistique comparée du français et de l`anglais*, Didier, France 1958, 325 p.
24. YURKO, N. A., STYFANYSHYN I.M, PROTSENKO, U. M. *Derivational Antonyms Patterns in English Tourism Terminology*, Revista științifică a Universității de Stat pentru Securitatea Vieții, Lvyv: 2012, nr. 7. p. 88-91. [citat 09.01.2026].
Disponibil: http://philologyjournal.lviv.ua/archives/7_2020/7_2020.pdf

CZU: 821.135.1-34.09 https://doi.org/10.59295/drgl2026.16

„COASTA DE DRAC" – SIMBOL AL RĂTĂCIRII MORALE ÎN *POVESTEA LUI STAN PĂȚITUL*

"THE DEVIL'S RIB" – A SYMBOL OF MORAL DEVIANCE IN *THE STORY OF STAN PĂȚITUL*

Aura LOVIN (COMORAȘU)
Phd Student, Graduate School
Vasile Alecsandri University of Bacau, Romania
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3589-2534

Abstract: ***Within traditional Romanian culture, illness is not understood exclusively as a biological manifestation but, more profoundly, as a sign originating from a moral and sacred order. It becomes a form of symbolic communication between the individual and an invisible universe, reflecting imbalances that occur in the relationship between humans and divinity, community norms, or the fundamental values of existence. Thus, suffering acquires ethical and purifying functions, often being perceived as a means of atonement and of restoring a disturbed cosmic order.***

In Povestea lui Stan Pățitul, Ion Creangă capitalizes on the phraseological expression a avea coasta de drac ("to have the devil's rib") not through its explicit mention but through a complete epic transposition. The phraseologism, which in popular usage denotes a person's cunningness or malice, is literalized, and transformed into the narrative nucleus: the woman literally possesses a rib taken from the devil, a concrete object around which the entire plot is organized. This procedure highlights the author's stylistic specificity, as he starts from folk wisdom and fixed expressions of the language but artistically reinterprets them, integrating them into a story with satirical and humorous value. Thus, coasta de drac does not remain a simple linguistic formula but becomes a generator of narrative, illustrating how Creangă transforms an expression into a literary mechanism with stylistic, comic, and symbolic functions.

Keywords: *metaphor, illness, ethnolinguistics, phraseologism, culturality*

În viziunea tradițională, boala nu este înțeleasă ca o simplă dereglare a corpului, ci capătă o semnificație simbolică și morală, funcționând ca o formă de sancțiune pentru abateri de la norme sacre sau etice. Suferința fizică este percepută ca o consecință a păcatului, a neascultării sau a încălcării unei ordini divine sau comunitare, iar maladia ilustrează expresia unei tulburări în plan cosmic și spiritual. Astfel, în imaginarul popular, apariția bolii este adesea pusă pe seama unor forțe supranaturale, vrăji, blesteme sau mânia divinității, care acționează ca agenți ai unei justiții transcendente. Această perspectivă conferă bolii o funcție nu doar explicativă, ci și corectivă, situând-o într-un cadru hermeneutic tradițional, în care suferința trebuie interpretată și expiată. În acest fel, boala devine o punte între dimensiunea fizică și cea spirituală a existenței, fiind mai puțin un simptom medical, și mai degrabă o manifestare a dezechilibrului moral și sacru.

Articolul de față valorifică perspectiva etnolingvistică asupra frazeologiei bolilor într-o formulare teoretică inspirată de modelul tripartit al lui Eugeniu Coșeriu, care

structurează fenomenul lingvistic pe trei niveluri fundamentale: universal, istoric și individual [10]. Nivelul universal al vorbirii vizează dimensiunea transculturală a limbajului, eliberată de constrângerile temporale sau spațiale; nivelul istoric reflectă specificul fiecărei limbi naturale în contextul devenirii sale culturale; iar nivelul individual relevă particularitățile expresive ale discursului concret. Acestor trepte conceptuale le corespund, în cadrul etnolingvisticii, trei direcții distincte, dar complementare: etnolingvistica vorbirii, care analizează dimensiunea antropologică a actului de comunicare; etnolingvistica limbii, care urmărește modul în care structura unei limbi exprimă o anumită viziune despre lume și etnolingvistica discursului, centrată pe valorile culturale și identitare reflectate în utilizările efective ale limbajului [8]. Această abordare integratoare permite o înțelegere nuanțată a relației dintre limbă și cultură, dintre expresie și experiență umană.

În cadrul etnolingvisticii, ramura dedicată studiului discursului se concentrează asupra formelor și structurilor discursive determinate de specificul cultural al comunității de vorbitori, având ca punct de interes central competența expresivă. Etnolingvistica discursului examinează modul în care valorile, credințele și mentalitățile unei culturi se proiectează în expresia verbală, în construcțiile frazeologice și în organizarea narativă a textului. În această direcție, demersul de față își propune investigarea frazeologiei asociate afecțiunilor umane, așa cum este ea configurată la nivel discursiv în operele literare ale lui Ion Creangă. Analiza urmărește să evidențieze în ce măsură structurile expresive reflectă tipare culturale tradiționale și moduri populare de a conceptualiza boala, suferința și vindecarea.

Povestea lui Stan Pățitul ilustrează cu subtilitate modul în care Creangă utilizează boala ca metaforă a dezechilibrului produs de devierea de la norme, plasând-o în centrul unei critici sociale satirice [3], în care grotescul, ironia și absurdul servesc drept instrumente de reglementare morală. Opera ilustrează relația specială dintre personajul principal, Stan, și Chirică, care se dovedește a fi un diavol în slujba lui [4]. Cei doi sunt prezentați cu importanță egală în acțiune și beneficiază de simpatia autorului, fiind amândoi înțelepți. Diferența apare când Stan se îndrăgostește, iar Chirică, neafectat de dragoste, își păstrează luciditatea și cunoașterea despre firea femeii.

Personajele feminine, soția lui Stan și baba ispititoare, întruchipează, în mod diferențiat, două forme ale acestei „maladii" morale. Prima, tânăra soție, este prezentată ca o ființă superficială, vorbăreață, lipsită de discernământ, trăsături considerate semne ale unei infecții morale încă reversibile. Cea de-a doua, baba, întruchipează forma cronică, ireversibilă a acestei devieri: o ființă „îmbătrânită în rele" [5], simbol al răului sedimentat, care nu mai poate fi corectat, ci doar exclus din structura socială. În acest mod, feminitatea nu este în sine asociată cu răul, ci devine un teren vulnerabil la influențele distructive ale ispitei și ale slăbiciunii de caracter [4].

În acest context, Creangă introduce ideea de tratament, care capătă semnificații ritualice și exorcizante. Intervenția dracului Chirică [6], cu instrumentele sale de „chirurgie populară" – ciocan, daltă, clești –, nu este doar o procedură de corectare fizică, ci mai ales una simbolică, ce implică purificarea morală a femeii și restabilirea echilibrului în ordinea conjugală. Prin aplicarea principiului popular *cui pe cui se scoate* [8], Creangă sugerează

ideea conform căreia răul poate fi înlăturat doar de o entitate care îl înțelege și îl manipulează: diavolul devine astfel nu un pur agent al răului, ci un instrument în slujba restabilirii normei.

> *„Şi cum vorbeau ei, numai iaca întră şi Chirică pe uşă, cu un ciocan, c-o daltă şi c-o pereche de cleşti în mână. Femeia lui Ipate, cum îl vede, începe a i se tângui şi lui. Dar Chirică, după ce-o ascultă, zice: — O crezi, stăpâne, ce spune? Nu te mai uita în gura ei! Ia mai bine s-o cinătuim. Pune-o jos să-i scoatem costiţa ceea. Atunci Ipate odată mi ţi-o şi înşfacă de cozi, o trânteşte la pământ ş-o ţine bine. Iară Chirică începe a-i număra coastele din stânga, zicând: una, două, trei şi, când la a patra, pune dalta, trânteşte cu ciocanul, o apucă cu cleştele ş-o dă afară. Apoi aşază pielea la loc, pune el ce pune la rană, şi pe loc se tămăduieşte. După aceasta zice: — Stăpâne, ia de-acum ai femeie cumsecade; numai s-o cam ţii din frâu şi să-i retezi unghiile din când în când, ca nu cumva să-ţi pună coarne".* (CO I: 185-186)

Fragmentul reprodus din *Povestea lui Stan Păţitul* prezintă într-o formă hiperbolic-fantastică o intervenție chirurgicală improvizată, menită *să scoată coasta de drac* dintr-o femeie percepută ca rea. Episodul are un corespondent în înregistrările etnografice ale lui Tudor Pamfile (*Jocuri de copii*, vol. I), unde expresia apare explicit ca amenințare: „îți scot eu coasta de drac din tine" – formulă adresată unei femei, cu sensul de a o „vindeca" de răutate prin bătaie [7]. Din perspectivă etnolingvistică, expresia se sprijină pe o credință populară potrivit căreia femeia ar poseda o coastă specială, atribuită diavolului, responsabilă pentru predispoziții negative sau comportamente necontrolate. În variantă folclorică, se afirmă chiar că femeia ar avea „șapte coaste de drac", ceea ce amplifică nuanța de stigmatizare.

Expresia populară *a scoate coasta de drac dintr-o femeie* [5] reprezintă un exemplu remarcabil al modului în care folclorul românesc îmbină concepții arhaice despre corporalitate, demonologie și relațiile de putere dintre sexe, transpunându-le într-o formulă idiomatică cu o încărcătură atât persuasivă, cât și estetică. În plan metaforic, imaginea *coastei de drac* este o metaforă anatomică ce atribuie răului o localizare concretă în trupul femeii [8] Această atribuire corporală conferă conceptului de „răutate" o materialitate tangibilă, transformând o trăsătură morală într-un element fizic ce poate fi „extras" printr-un act concret.

În esență, fragmentul narativ din *Povestea lui Stan Păţitul* descrie o operație improvizată [9], încărcată de semnificații metaforice și satirice, în care limbajul folosit joacă un rol esențial în construirea efectului comic și a imaginarului medical popular. Din perspectivă lingvistică, scena este construită prin combinarea termenilor tehnici, a elementelor de oralitate și a formulelor hiperbolice, generând un registru hibrid, la granița dintre descrierea tehnică și narațiunea parodică.

Structura narativă a procedurii urmează, surprinzător, etapele clasice ale unui discurs procedural, dar acestea sunt adaptate specificului umoristic și grotesc al textului lui Creangă [8]. Momentul pregătirii pacientului, redat prin formula „o trântește la pământ și-o ține bine", introduce un limbaj familiar și violent, fără nicio conotație medicală autentică, dar care corespunde, în mod parodic, ideii de imobilizare preoperatorie. Identificarea locului intervenției este realizată prin „începe a-i număra coastele din stânga, zicând: una, două,

trei”, o secvență ce folosește ritmul enumerativ pentru a crea suspans și a sugera o examinare sistematică, deși scopul real este pregătirea momentului grotesc al extragerii. Execuția actului medical [1] este exprimată printr-o succesiune rapidă de verbe la prezent – „pune dalta, trânteşte cu ciocanul, o apucă cu cleştele” – care marchează acțiuni brutale și precise, înlocuind instrumentarul medical cu unelte meșteșugărești. Această substituție produce o contaminare semantică între câmpul tehnic al tâmplăriei și cel al chirurgiei, subminând registrul serios al actului medical. Închiderea rănii este redată prin „aşază pielea la loc, pune el ce pune la rană”, formulă în care repetiția vagă „ce pune” trădează lipsa de rigoare medicală și păstrează tonul parodic, iar vindecarea „pe loc” accentuează dimensiunea fantastică a scenei. În final, prescripția postoperatorie – „s-o cam ţii din frâu şi să-i retezi unghiile*”* – deplasează discursul din zona tratamentului fizic în cea a recomandărilor morale și domestice, transformând intervenția într-un act de disciplinare conjugală.

Analiza la nivel lexical dezvăluie preferința autorului pentru termeni concreți din domeniul meșteșugurilor: „dalta”, „ciocanul”, „cleştele”. Aceștia sunt împrumutați dintr-un câmp semantic străin chirurgiei și introduși într-un context medical improvizat, ceea ce generează un contrast comic puternic.

Verbele de acțiune, „înşfacă”, „trânteşte”, „pune”, „apucă”, „dă afară”, transmit rapiditate [9], forță și lipsă de delicatețe, fiind în opoziție cu lexicul formal al medicinei. Lexemul „costiţa ceea” introduce o dublă marcă stilistică: diminutivarea conferă un ton familiar și ironic, diminuând gravitatea presupusei afecțiuni, iar deicticul „ceea” fixează expresia într-un registru dialectal, specific oralității moldovenești.

Oralitatea este una dintre componentele definitorii ale fragmentului. Verbul „cinătuim” marchează începutul acțiunii într-un registru colocvial, iar construcția „una, două, trei” imprimă un ritm oral, dramatic, care pregătește punctul culminant al narațiunii. Prezența deicticului „ceea” și a structurilor populare ancorează întreaga scenă într-un cadru rural, iar acest cadru este esențial pentru funcția parodică a episodului: intervenția medicală, departe de a fi una profesionistă, se desfășoară după logica și resursele comunității tradiționale.

Din punct de vedere semantic-pragmatic, limbajul medical parodiat servește la dramatizarea unei „vindecări” morale. „Coasta de drac” devine un defect fictiv, localizat precis în corpul femeii, iar actul chirurgical este transformat într-un ritual popular de exorcizare. Extracția fizică echivalează, la nivel simbolic, cu purificarea spirituală, iar alegerea unui diavol drept operator subliniază paradoxul: răul este eliminat prin mijlocirea celui care îl cunoaște cel mai bine. În acest fel, limbajul medical nu funcționează doar ca element descriptiv, ci ca mecanism retoric care îmbină corporalitatea, demonologia și normativitatea socială într-o construcție satirică unitară.

Astfel, analiza lingvistică a procedurii improvizate din *Povestea lui Stan Păţitul* arată cum Creangă valorifică amestecul dintre lexicul tehnic neadecvat, structura narativă procedurală, oralitatea populară și metafora medicală pentru a construi o scenă deopotrivă comică și critică. „Operația” nu este doar o glumă pe seama medicinei improvizate, ci și o ilustrare a felului în care limbajul poate transforma un act imaginar într-un instrument de

reglementare morală, validat de logica și umorul comunității tradiționale. Astfel, *a scoate coasta de drac dintr-o femeie* nu este doar o expresie cu funcție expresivă, ci și un document cultural ce reflectă modul în care comunitatea românească tradițională a gândit, a reprezentat și a legitimat, prin limbaj, relațiile de putere și percepțiile despre feminitate.

Așadar, în *Povestea lui Stan Pățitul*, Ion Creangă valorifică expresia frazeologică *a avea coasta de drac* nu prin enunțarea sa explicită, ci printr-o transpunere epică integrală. Frazeologismul, care în uzul popular desemnează viclenia sau răutatea unei persoane, este literalizat și transformat în nucleu narativ: femeia are efectiv o coastă de la drac, obiect concret în jurul căruia se organizează întreaga acțiune. În acest fel, Creangă deplasează expresia de la planul metaforic la cel fabulos, conferindu-i substanță comică și fantastică. Procedeul evidențiază specificul stilistic al autorului, care pornește de la înțelepciunea populară și de la expresiile fixe ale limbii, dar le resemnifică artistic, integrându-le într-o poveste cu valoare satirică și umoristică. Astfel, *coasta de drac* nu rămâne o simplă formulă lingvistică, ci devine generator de narațiune, ilustrând felul în care Creangă transformă expresia într-un mecanism literar cu rol stilistic, comic și simbolic.

Metafora medicală funcționează astfel pe două niveluri: unul individual – în care soția este supusă unui proces inițiatic de „vindecare", după care devine vrednică de viața conjugală – și unul colectiv – în care societatea este simbolic purificată prin înlăturarea factorului deviant. Baba, fiind o manifestare ireversibilă a răului, nu mai poate beneficia de această terapie. Trimiterea ei „la talpa iadului" are un dublu rol: pe de o parte, consfințește excluderea definitivă a răului din lume, iar pe de altă parte, funcționează ca o expresie idiomatică a retoricii populare, în care femeia vicleană, pervertită, devine sprijinitor al infernului însuși. Corpul babei înlocuiește literal căpătâiele putrezite ale iadului, sugerând că răul etern își extrage energia din astfel de figuri maligne, imposibil de redresat.

Povestea, așadar, se înscrie într-un sistem narativ cu valențe satirice, care are drept scop nu doar divertismentul, ci și corectarea comportamentului deviant prin ridiculizare [2]. Stan nu este un personaj idealizat, ci un țăran păcălit, care, prin experiență, dobândește înțelepciunea necesară pentru a înțelege și a regla raporturile sociale dezechilibrate. Vindecarea femeii și eliminarea babei nu au doar o funcție anecdotică, ci marchează simbolic o restaurare a ordinii universale, o revenire la normă prin eliminarea excesului și a deviației [6].

În *Povestea lui Stan Pățitul*, Ion Creangă construiește o alegorie complexă a bolii morale, în care elementele de folclor, medicina populară și satira se împletesc într-un mecanism narativ eficient și profund. Boala nu e doar o stare de dezechilibru individual, ci o amenințare la adresa ordinii sociale și cosmice. Rolul dracului devine, paradoxal, unul salvator, iar rolul poveștii – unul vindecător. Astfel, Creangă ne oferă o viziune originală asupra raportului dintre boală și normă, între păcat și redresare, între rătăcire și revenire – toate exprimate într-o cheie satirică [6], dar profund revelatoare pentru mentalitatea tradițională.

Prin urmare, boala din *Povestea lui Stan Pățitul* se constituie într-o metaforă complexă a rătăcirii morale, iar tratamentul, în forma sa grotesc-satirică, devine un mijloc

de catharsis comunitar. Râsul, absurdul și exagerarea servesc drept forme terapeutice prin care societatea își reface echilibrul, sancționând simbolic abaterile și reafirmând valorile tradiționale. Astfel, Creangă construiește un univers ficțional în care umorul devine mecanism de reglare etică, iar povestea – un instrument de reflecție critică asupra lumii.

Bibliografie

1. ARVINTE, Vasile (2002) – *Normele limbii literare în opera lui Ion Creangă*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, p. 171.
2. CĂLINESCU, George (1978) – *Ion Creangă (Viața și opera)*, București, Editura Minerva, p. 251.
3. COŞERIU, Eugen (1994) – *Lingvistica din perspectivă spaţială şi antropologică. Trei studii*, Chișinău, Editura Știința, pp. 132–149.
4. CREANGĂ, Ion (1932) – *Opere complete*, București, Editura Cartea Românească, p. 184.
5. DLR [Academia Română] (1940) – *Dicționarul limbii române*, București, Tipografia Ziarului „Universul”, p. 598.
6. DUMITRESCU-BUȘULENGA, Zoe – *Ion Creangă*, Putna, Editura Nicodim Caligraful, pp. 61-62.
7. PAMFILE, Tudor (1906) – *Jocuri de copii adunate din satul Țepu*, București, Analele Academiei Române, p. 389.
8. SIMION, Eugen (2017) – *Ion Creangă. Cruzimile unui moralist jovial*, București, Editura Tracus Arte, p. 65.
9. TOHĂNEANU, G. I. (1969) – *Stilul artistic al lui Ion Creangă*, București, Editura Științifică, p. 52
10. „Prelegeri şi conferinţe” (1994) – Iași, Supliment la „Anuarul de lingvistică şi istorie literară”, p. 31.

CZU: 811`243:378.147 https://doi.org/10.59295/drgl2026.17

EINSATZ DER KI IM HOCHSCHULISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

USE OF AI IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITIES

Svetlana CORCEVSCHI
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6807-1946

Abstract: ***Digital technologies are increasingly shaping everyday life at colleges and universities, with artificial intelligence applications playing an increasingly central role. They are fundamentally changing traditional academic working methods, particularly with regard to learning processes, information retrieval, and academic writing. The use of AI makes it possible to design workflows more efficiently, structure learning processes, and provide targeted support for knowledge acquisition.***

Against the backdrop of this digital transformation, foreign language teaching is taking on particular significance. Artificial intelligence is increasingly being used as a learning tool, opening up a wide range of educational opportunities. At the same time, the meaningful use of AI in foreign language learning requires conscious, reflective, and educationally sound integration into the classroom.

Keywords*: Artificial intelligence, types of AI-supported tools, AI-based chatbots, AI competence among learners and teachers*

Einführung

Mit der Veröffentlichung von ChatGPT durch OpenAI im November 2022 hat der Einsatz Künstlicher Intelligenz die Hochschullandschaft nachhaltig verändert. Seitdem wird in Hochschulgremien sowie unter Lehrenden und Studierenden intensiv über einen verantwortungsvollen und didaktisch sinnvollen Umgang mit KI-gestützten Werkzeugen diskutiert. Künstliche Intelligenz ist mittlerweile fester Bestandteil des Studienalltags an Hochschulen und Universitäten und geht über einen kurzfristigen technologischen Trend hinaus. KI-Anwendungen beeinflussen grundlegende akademische Praktiken, insbesondere in den Bereichen Lernen, Recherche und wissenschaftliches Arbeiten. Während Studierende früher einen erheblichen Zeitaufwand für die Literaturrecherche in Bibliotheken aufbringen mussten, ermöglichen KI-gestützte Systeme heute innerhalb kurzer Zeit den Zugang zu relevanten Informationen und Quellen. Dadurch eröffnet KI neue Möglichkeiten zur Effizienzsteigerung, Strukturierung von Arbeitsprozessen sowie zur Unterstützung der Wissensaneignung im Studium.

Im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung kommt dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Schlüsselrolle. KI-gestützte Anwendungen eröffnen hier Möglichkeiten, zugleich sprachliche Fähigkeiten und KI-bezogene Kompetenzen zu entwickeln. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass Künstliche Intelligenz (KI) zunehmend als unterstützendes Instrument im Fremdsprachenlernen eingesetzt wird. Im hochschulischen Fremdsprachenunterricht kommen verschiedene Typen

von KI-gestützten Tools zum Einsatz, die unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten und Lernprozesse unterstützen. Zu den wichtigsten Kategorien zählen **adaptive Lernsysteme**, die Inhalte und Aufgaben an den individuellen Lernstand der Studierenden anpassen und dadurch personalisiertes Lernen ermöglichen. **Automatisierte Feedback- und Korrekturtools** unterstützen insbesondere die schriftliche Sprachproduktion, indem sie Rückmeldungen zu Grammatik, Wortschatz und Stil geben. **KI-basierte Chatbots und Dialogsysteme** dienen als virtuelle Gesprächspartner und ermöglichen das Üben mündlicher Sprachkompetenzen in einer niedrigschwelligen, zeit- und ortsunabhängigen Lernumgebung. Darüber hinaus werden **Spracherkennungs- und Aussprachetools** eingesetzt, um die phonologische Kompetenz zu fördern, während **maschinelle Übersetzungs- und Textgenerierungstools** vor allem beim Verstehen und Produzieren komplexer Texte unterstützen. Insgesamt bieten diese KI-Tools vielfältige didaktische Potenziale, erfordern jedoch eine reflektierte und zielgerichtete Integration in den Fremdsprachenunterricht. [2]

Gleichzeitig weist die Forschung auf bestehende Herausforderungen hin. Die Qualität des KI-Feedbacks ist nicht immer zuverlässig, insbesondere bei komplexen sprachlichen oder pragmatischen Aspekten. Zudem bestehen datenschutzrechtliche und ethische Bedenken sowie die Gefahr einer übermäßigen Abhängigkeit von KI-Tools, etwa bei automatischen Übersetzungen. Insgesamt kommt die Forschung zu dem Schluss, dass KI das Fremdsprachenlernen sinnvoll ergänzen, jedoch nicht ersetzen kann. Eine didaktisch reflektierte Integration sowie die Förderung kritischer Medien- und KI-Kompetenz bei Lernenden und Lehrenden gelten als zentrale Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz.

Aktuelle Studien (Strasser 2020 [6], Hartmann 2021 [3]) zeigen, dass die hohe Verbreitung von KI-Anwendungen im Alltag der Studierenden ein weiterer Grund für deren proaktive Einbindung in die Lehre sein dürfte. Diese Tools bieten zweifellos praktische Unterstützung bei der Fehlerkorrektur und Textoptimierung. Es liegt jedoch auch in der Verantwortung der Lehrenden, den Studierenden einen kompetenten und kritischen Umgang mit diesen Technologien zu vermitteln.

Ziel der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Studie war es, die theoretischen Grundlagen zur Bedeutung Künstlicher Intelligenz (KI) im universitären Deutschunterricht darzustellen und auf dieser Basis die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Studierenden zu analysieren. Im Mittelpunkt standen dabei deren Erfahrungen mit digitalem Unterricht, ihre Lernmotivation sowie ihr Lernverhalten, als auch **Vorteile und Nachteile von KI-gestützten Tools beim Deutschlernen.** An der Erhebung beteiligten sich 30 Studierende der philologischen Fakultät der Staatlichen Universität Chișinău in der Republik Moldau im Alter zwischen 19 und 23 Jahren. Von den Befragten studierten 40% Deutsch seit ein bis zwei Jahren, während 60% das Fach bereits seit mehr als zwei Jahren als Hauptstudienrichtung belegten. Das sprachliche Kompetenzniveau der Teilnehmenden bewegte sich zwischen A2 und B2.

Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden über regelmäßige Erfahrungen mit digitalem Unterricht verfügt. 63,3% der Befragten nehmen mehrmals pro Woche am digitalen Unterricht teil, während ein kleinerer Teil (13,3%) täglich digitale Lernformate nutzt. Nur wenige Studierende (6,6%) greifen einmal pro Woche oder seltener (16,6%) auf digitalen Unterricht zurück.

Um einen Überblick über die im Studium eingesetzten digitalen Unterrichtsformen zu erhalten, wurden die Studierenden gefragt, welche Formen des digitalen Unterrichts sie bereits erlebt haben. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich.

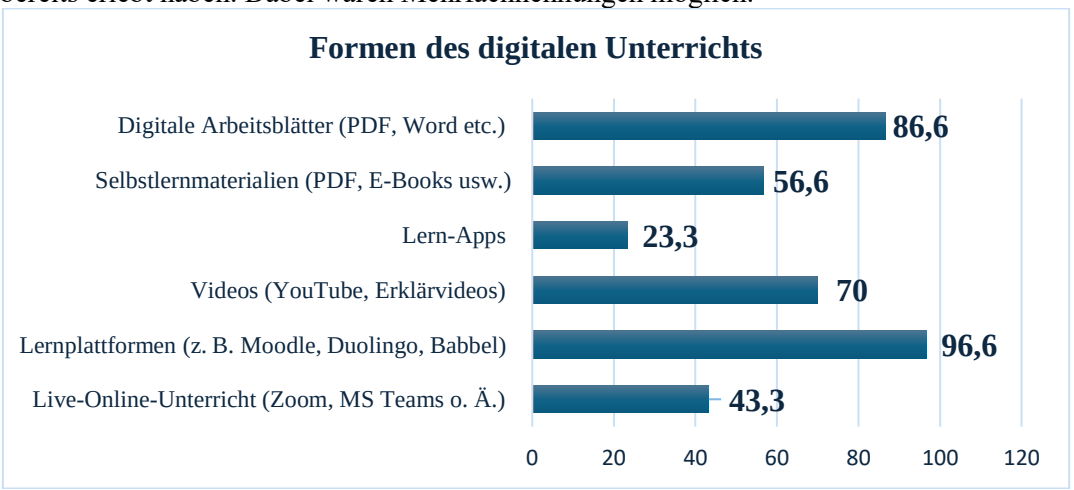


Abbildung 1. Welche Form(en) des digitalen Unterrichts hast du erlebt? (Mehrfachantwort möglich)

Die Abbildung 1 zeigt deutlich, dass die Studierenden vielfältige Formen des digitalen Unterrichts kennengelernt haben. Nahezu alle Befragten (96,6%) gaben an, mit **Lernplattformen** wie Moodle, Duolingo oder Babbel gearbeitet zu haben, was auf deren zentrale Rolle im digitalen Fremdsprachenunterricht hinweist. Ebenfalls häufig genutzt wurden **digitale Arbeitsblätter** (86,6%), die insbesondere zur Bearbeitung und Vertiefung von Lerninhalten eingesetzt werden. Ein großer Teil der Studierenden (70%) sammelte Erfahrungen mit **Videos**, etwa in Form von YouTube-Inhalten oder erklärenden Lernvideos, die vor allem zur Unterstützung des selbstständigen Lernens dienen. Mehr als die Hälfte der Befragten (56,6%) nutzte zudem **Selbstlernmaterialien** wie PDFs oder E-Books. **Live-Online-Unterricht** über Videokonferenzplattformen wie Zoom oder MS Teams wurde von 43,3% der Studierenden genannt, während **Lern-Apps** mit 23,3% vergleichsweise seltener genutzt wurden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass asynchrone digitale Lernformate gegenüber synchronen Unterrichtsformen überwiegen und im hochschulischen Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle spielen.

Zur Erfassung der Erfahrung der Studierenden bei dem Umgang mit digitalen Unterrichtsformaten wurde erhoben, ob sie technische Schwierigkeiten beim digitalen Unterricht haben.

Die Befragung zeigt, dass technische Schwierigkeiten beim digitalen Unterricht bei den Studierenden unterschiedlich häufig auftreten. Etwa ein Siebtel der Teilnehmenden (13,3%) gab an, nie Probleme zu haben, während fast ein Drittel (30%) diese nur selten erlebt. Nahezu die Hälfte der Studierenden (46,6%) berichtete, manchmal technische Schwierigkeiten zu haben, und ein kleinerer Anteil von 10 % gab an, oft auf technische Probleme zu stoßen.

Die Befragung zeigt auch, dass der digitale Unterricht bei der Mehrheit der Studierenden die Lernmotivation für Deutsch deutlich steigert. 70% der Teilnehmenden gaben an, durch den digitalen Unterricht sehr motiviert zu sein, während 30% nur wenig Motivation daraus ziehen.

Im Rahmen der Untersuchung wurde erfasst, ob Studierende bereits künstliche Intelligenz (KI) beim Deutschlernen nutzen. Das Ziel dieser Frage war es, einen Überblick über die Verbreitung und Akzeptanz von KI-gestützten Lernwerkzeugen im Studienalltag zu

gewinnen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass alle befragten Studierenden (100%) bereits KI-Tools beim Deutschlernen verwendet haben. Das deutet darauf hin, dass KI im Lernalltag fest etabliert ist und von den Studierenden als hilfreiche Unterstützung wahrgenommen wird. Zudem lässt sich schließen, dass digitale Lernhilfen eine zentrale Rolle im modernen Fremdsprachenunterricht spielen.

Die Ergebnisse der Befragung haben gezeigt, dass die große Mehrheit der Studierenden KI-Tools beim Deutschlernen als hilfreich einschätzt. 93,3% bewerten sie als *sehr hilfreich* oder *hilfreich*, was auf einen hohen Nutzen und eine positive Wahrnehmung dieser Werkzeuge hinweist. Nur ein kleiner Anteil (6,6%) empfindet sie als teilweise hilfreich.

Um den Einblick in den Einsatz von KI-gestützten Tools beim Deutschlernen zu bekommen, wurden die bevorzugten Anwendungsbereiche der Studierenden erfasst. Durch die Mehrfachauswahl wird sichtbar, in welchen Bereichen KI besonders unterstützend wirkt.

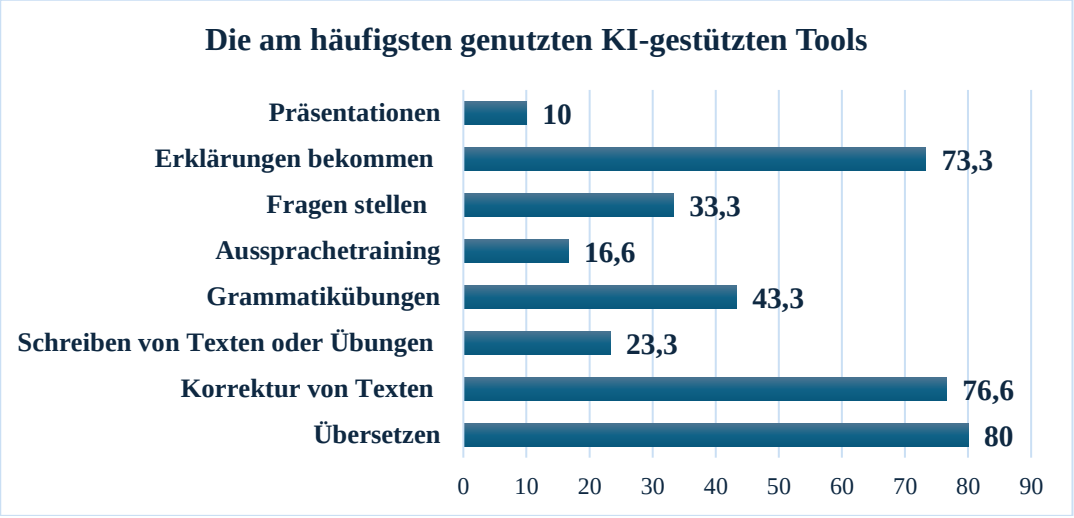


Abbildung 2. Wofür nutzt du KI-gestützte Tools am häufigsten? (Mehrfachantwort möglich)

Die Abbildung 2 verdeutlicht, dass KI-gestützte Tools beim Deutschlernen vor allem als unterstützende Lernhilfe genutzt werden. Am häufigsten werden sie für Übersetzungen (80%) und die Korrektur von Texten (76,6%) eingesetzt. Dies zeigt, dass Studierende KI insbesondere nutzen, um sprachliche Unsicherheiten schnell zu klären und ihre Texte sprachlich zu verbessern. Ebenfalls sehr bedeutend ist der Bereich Erklärungen bekommen (73,3%), was darauf hinweist, dass KI als eine Art „digitaler Tutor" wahrgenommen wird, die komplexen Inhalte verständlich erläutern kann. Darüber hinaus nutzen viele Studierende KI für Grammatikübungen (43,3%) und zum Stellen von Fragen (33,3%), was den interaktiven Charakter dieser Tools unterstreicht. Diese Funktionen unterstützen vor allem das selbstständige Lernen und die individuelle Vertiefung sprachlicher Kenntnisse. Weniger häufig werden KI-Tools für das Schreiben von Texten oder Übungen (23,3%), das Aussprachetraining (16,6%) sowie für Präsentationen (10%) verwendet. Dies könnte darauf hindeuten, dass Studierende diese Bereiche entweder als anspruchsvoller empfinden oder hier eher auf traditionelle Lernmethoden zurückgreifen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass KI-gestützte Tools vor allem dort eingesetzt werden, wo schnelle Hilfe, Korrektheit und Verständnissicherung gefragt sind. Sie ergänzen den Lernprozess effektiv, ersetzen jedoch nicht vollständig andere Lernformen wie aktives Sprechen oder eigenständiges Schreiben.

Um Einblicke in die **Vorteile und Nachteile von KI-gestützten Tools beim Deutschlernen** zu erhalten, wurde untersucht, wie Studierende diese Technologien wahrnehmen und welche positiven sowie kritischen Aspekte sie in ihrer Nutzung erkennen.

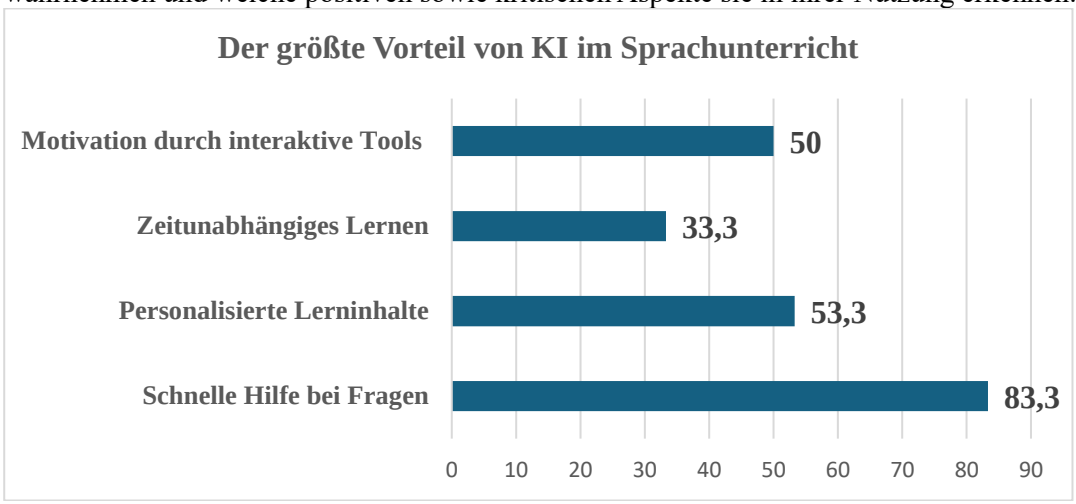


Abbildung 3. Was ist deiner Meinung nach der größte Vorteil von KI im Sprachunterricht? (Mehrfachantwort möglich)

Wie die Abbildung 3 zeigt, kann man feststellen, dass der **größte Vorteil von KI im Sprachunterricht in der schnellen Hilfe bei Fragen (83,3%)** liegt. Studierende schätzen besonders, dass sie jederzeit Unterstützung erhalten können, ohne auf Lehrkräfte warten zu müssen. Darüber hinaus werden **personalisierte Lerninhalte (53,3%)** und **interaktive Tools zur Motivation (50%)** als bedeutende Vorteile wahrgenommen, was darauf hinweist, dass KI den Lernprozess individuell anpassen und das Lernen attraktiver gestalten kann. **Zeitunabhängiges Lernen (33,3%)** wird ebenfalls als Vorteil gesehen, spielt jedoch eine geringere Rolle. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass KI vor allem durch unmittelbare Hilfestellung und Lernanpassung einen Mehrwert im Sprachunterricht bietet.

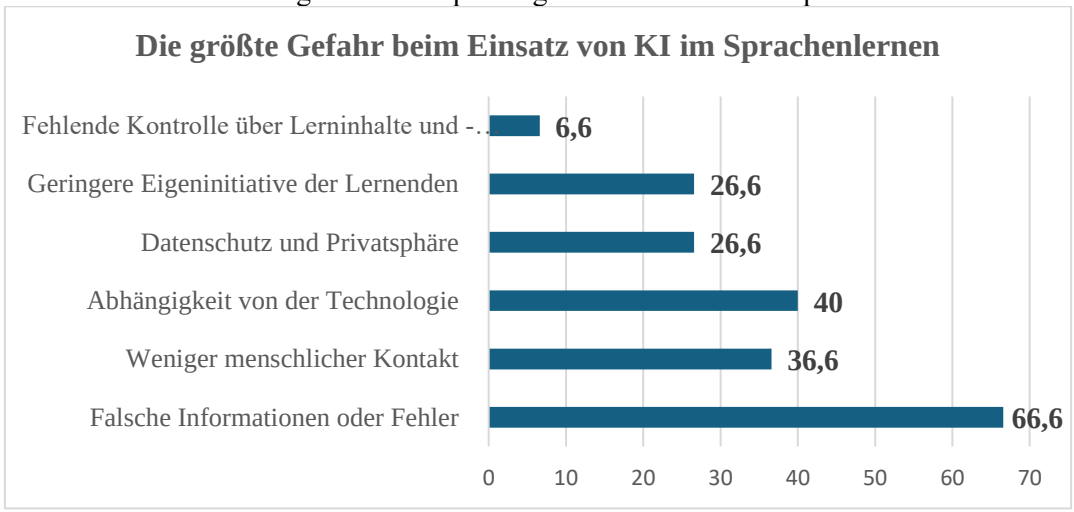


Abbildung 4. Was ist deiner Meinung nach die größte Gefahr beim Einsatz von KI im Sprachenlernen? (Mehrfachantwort möglich)

Aus der Abbildung 4 ist es ersichtlich, dass die **größte wahrgenommene Gefahr beim Einsatz von KI im Sprachenlernen in falschen Informationen oder Fehlern (66,6%)** besteht. Studierende sorgen sich insbesondere darum, dass KI ungenaue oder

fehlerhafte Inhalte liefert, die das Lernen beeinträchtigen könnten. Weitere bedeutende Risiken sind die **Abhängigkeit von der Technologie (40%)** und **weniger menschlicher Kontakt (36,6%),** was auf mögliche soziale und methodische Einschränkungen hinweist. **Datenschutz und Privatsphäre (26,6%)** sowie eine **geringere Eigeninitiative der Lernenden (26,6%)** werden ebenfalls wahrgenommen, spielen jedoch eine etwas geringere Rolle. Am wenigsten besorgt sind die Studierenden über die **fehlende Kontrolle über Lerninhalte und -methoden (6,6%).**

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse der Befragung, dass Studierende KI zwar als nützlich ansehen, jedoch kritisch gegenüber **Informationsqualität, Abhängigkeit und sozialen Aspekten** bleiben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass KI im Studium längst mehr als ein vorübergehender Trend ist – sie verändert die wissenschaftliche Arbeit und das Lernen der Studierenden nachhaltig. Besonders im Fremdsprachenunterricht eröffnet KI vielfältige Möglichkeiten: Sie ermöglicht interaktive Kommunikation, gezieltes Vokabeltraining über spezialisierte Lern-Apps, automatische Textkorrekturen und Reflexionen. Durch den Einsatz moderner Technologien können Lernende doppelt profitieren: KI berücksichtigt individuelle Lernstile und passt Inhalte an persönliche Stärken und Schwächen an. Das Angebot an KI-gestützten Tools für Studierende wächst kontinuierlich. Gleichzeitig bewegt sich die Nutzung von KI im Spannungsfeld zwischen Innovation und akademischer Integrität. Neben den zahlreichen Vorteilen gibt es auch Grenzen und Risiken: falsche Informationen, oberflächliches Lernen oder eine mögliche Abhängigkeit von der Technologie. Um diese Gefahren zu minimieren, sollte KI stets als Ergänzung und nicht als Ersatz der eigenen Lern- und Arbeitsleistung eingesetzt werden. Die Kombination aus digitalen KI-Tools und aktiver Beteiligung der Studierenden am Lernprozess bildet die beste Grundlage für nachhaltigen Lernerfolg.

Literarur:

1. BHATTACHARYA, K. (2023) *KI in der Bildung: Studie zu ChatGPT und Co. IU Studie. IU* – Internationale Hoch schule. https://www.iu.de/forschung/studien/kurzstudie-lernen-mit-ki/
2. BIALIK M, FADEL C, HOLMES W (2019) *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning.* Excerpt. Boston: The Center for Curriculum Redesign. Online: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book- Excerpt-CCR.pdf (07.12.2023).
3. HARTMANN D. (2021) *Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. Informationen Deutsch als Fremdsprache,*; vol. 48, no. 6: 683-696. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078.
4. HOFFMANN, I. / ENGELMAYR-HOFMANN, K. / GÜR-ŞEKER, D. (2025) *KI für AI-nsteiger – Künstliche Intelligenz im Kontext DaF/DaZ.* Ein Einführungspapier. Version 2.0, Februar. DOI: 10.5282/ubm/epub.122241
5. KLETT SPRACHEN GmbH (Hrsg.) (2000) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Begleitband. Stuttgart: Klett,
6. STRASSER T. (2020) *Künstliche Intelligenz im Sprachunterricht. Ein Überblick*. Revista Lengua y Cultura (1. 1-6), , doi:https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5533.

CZU: 81`276.6`255.2:6 **https://doi.org/10.59295/drgl2026.18**

MODELLING SPECIALIZED LANGUAGE THROUGH AI: CHALLENGES IN TRAINING SYSTEMS FOR TECHNICAL DOMAIN TRANSLATION

Parascovia COZMA
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7291-3138

Abstract: ***Modelling specialized language with artificial intelligence is a significant challenge for specialized translation, especially in fields where controlled terminology is essential, such as medicine, engineering, law, or the exact sciences. The performance of neural machine translation systems depends directly on the quality of the corpora used for training. However, obtaining clean, standardized, and representative corpora is difficult because access to technical documents is often limited, the structure of specialized texts varies, and terminology may be inconsistent across existing sources. As a result, unedited data can lead to semantic errors, incorrect generalizations, and conceptual confusion—issues that are particularly serious in fields where accuracy is critical.***

Another risk is the tendency of AI models to fill information gaps using statistical assumptions, which can lead to the use of inappropriate terms or to distorted conceptual relations. In this context, it becomes necessary to develop effective strategies for selecting, annotating, and cleaning corpora to ensure the terminological consistency required for training the models. This article proposes a hybrid AI–translator approach, in which technology and human expertise work together: AI increases the speed and volume of processing, while the translator validates terminology, checks conceptual coherence, and corrects semantic errors.

By analysing current challenges and presenting practical solutions, this contribution aims to show how artificial intelligence can be integrated responsibly into specialized translation, without compromising the precision and accuracy required in technical fields.

Keywords: *specialized language, AI, challenge, terminology, translation, training system*

Over the past decade, Machine Translation (MT) has undergone an impressive evolutionary journey, transitioning from statistical algorithms (SMT) to deep neural networks (NMT) and, most recently, to sophisticated Large Language Models (LLMs). In this era of global digital transformation, Artificial Intelligence (AI) has become an essential tool within the language services industry. Yet, despite the remarkable breakthroughs of systems such as GPT-4, Microsoft Translator or DeepL, the “last mile” of technical translation remains notoriously difficult to bridge.

The primary challenge emerges when moving from general-purpose language to Language for Specific Purposes (LSP). Specialized translation is far more than the mere substitution of words from one language to another; it is the precise conveyance of complex engineering, medical, or legal concepts. It requires deep modelling of the cognitive associations unique to a specific industry, being a challenge that cannot be met by simply increasing raw processing capacity.

At the heart of the issue lies a fundamental contradiction: AI, by its very nature, operates on probabilistic models and statistical inference, whereas high-stakes, knowledge-intensive domains demand absolute precision. In fields such as medicine, aerospace, or law, an error in a single term can result in catastrophic outcomes, ranging from the failure of multi-million-dollar equipment to direct threats to human life. Consequently, developing training strategies for systems that can move beyond mere probabilistic word prediction and ensure true conceptual fidelity has become a critically urgent task today.

Characteristics and Cognitive Modelling of Specialized Language

Language for Specific Purposes possesses a set of characteristics that fundamentally distinguish it from literary or colloquial language. Primarily, it is defined by a high terminological density and a rigid syntactic structure characterized by the frequency of passive constructions and impersonal sentences. In ideal conditions, LSP strives for monosemy, a state in which a single term strictly corresponds to a single concept, while its stylistic neutrality deliberately excludes metaphors and emotional shades.

In practice, however, technical language proves to be more fluid: even within a single industry, terms evolve and concepts may be replaced by synonyms over time. For artificial intelligence systems, modelling such a language entails more than mere word memorization; it requires the construction of a complex ontology and an understanding of conceptual hierarchies. The challenge lies in the fact that most contemporary models are trained on massive, general-purpose corpora (such as Common Crawl or Wikipedia). Accordingly, when deprived of a deep understanding of niche contexts, AI is prone to make inaccurate generalizations.

A striking example of this complexity within the Romanian technical lexicon is the polysemy of the term ***tensiune***. Depending on the specific domain, this single lexeme can refer to blood pressure in medicine (*tensiune arterială*), voltage in electrical engineering (*tensiune electrică*), or stress in mechanics (*tensiune mecanică*). Without clean, specialized datasets to provide context, AI systems tend to prioritize statistical probability over technical precision. This fails the model to achieve the necessary contextual depth by substituting a common term for the correct specialized one. For instance, a model might incorrectly translate *tensiune* as 'tension' or 'pressure' in a technical report where ***voltage*** is the only conceptually accurate equivalent. Thus, the lack of specialized training datasets leads to semantic errors that are unacceptable in fields with rigorous precision requirements.

As L. Bowker suggests, specialized translation is a knowledge-based activity. AI systems often fail because they lack the "world knowledge" or situational context that a human expert possesses. Current models operate on the probabilistic prediction of tokens, whereas technical domains demand deterministic accuracy. This gap between probability and certainty is the central challenge in modelling specialized language [1, 14 pp].

The Challenges of Data Imbalance and Quality

The performance of any AI translation system is fundamentally dictated by the quality and volume of its training data. In specialized domains, researchers face the "Long Tail" problem, where data for specific niches is rare or non-existent [6]. Most high-quality technical documentation: internal specifications, blueprints, or medical records, is protected by intellectual property laws or privacy protocols such as General Data Protection Regulation (GDPR) - the European Union's comprehensive data privacy law, effective since May 25, 2018, that sets strict standards for handling personal data of EU residents and Health Insurance Portability and Accountability Act of 1996 (HIPAA) - a US federal law designed to protect sensitive patient health information from disclosure without consent.

The corpus imbalance compels AI systems to operate through statistical approximation rather than semantic precision. The result is the emergence of semantic errors: instead of selecting a technically accurate term, the model defaults to the most probable lexeme found in general-purpose datasets. In scientific environments where conceptual accuracy is mandatory, such errors can lead to the misinterpretation of research data or the corruption of technical protocols.

To further illustrate the challenges of modelling specialized language, we propose the following terms in bioinformatics for the Romanian context as examples:

1. the term ***assembly (genome assembly)*** refers to the process of taking a large number of short DNA sequences and reconstructing them to form a representation of the original chromosomes, a concept translated into Romanian as ***asamblare genomică***. However, this term presents a potential risk when handled by general-purpose AI models, which are often trained extensively on industrial and IT-related data. In Romanian, *asamblare* is commonly associated with contexts such as *assembly lines* (*linie de asamblare*) or *assembly language (limbaj de asamblare*) in programming, rather than biological processes. As a result, an AI system may incorrectly translate specialized expressions like "*de novo assembly*" using terminology drawn from mechanical engineering or computer architecture, thereby obscuring the intended meaning of biological reconstruction.

2. the term ***coverage (sequencing depth)*** refers to the average number of times each nucleotide in a genome is read during sequencing, a concept translated into Romanian as ***acoperire***. However, this term poses a potential risk when used in AI-assisted translation or writing, because *acoperire* is also a common word in Romanian associated with *insurance coverage* (*acoperire de asigurare*) or *network signal coverage* (*acoperire de rețea*). As a result, in a technical context such as describing "*low coverage areas in the genome*", an AI system may misinterpret the meaning and involuntarily introduce associations with telecommunications or financial domains, producing misleading phrasing that implies a *lack of signal* or *insurance* rather than *insufficient sequencing depth*.

3. the term ***wild-type (WT)*** refers to the typical form of a species, gene, or characteristic as it naturally occurs, serving as a standard reference point distinct from mutant variants. In Romanian, this is translated as ***tip sălbatic***. However, this translation can introduce ambiguity, as the word *sălbatic* carries strong connotations of being undomesticated, aggressive, or uncultivated in everyday language. As a result, AI systems may misinterpret the scientific neutrality of the term, failing to recognize that *tip sălbatic* simply denotes the baseline, non-mutated form. This can lead to inaccurate translations, for example, rendering *wild-type population* in a way that suggests organisms are feral or violent, rather than correctly conveying that they represent the standard reference group in a biological context.

The analysis of specialized language modelling indicates that the complexities of technical translation cannot be resolved through increased processing capacity alone. As demonstrated by terminological discrepancies in Romanian bioinformatics, a fundamental challenge exists in the divergence between the statistical probabilities of general-purpose models and the rigorous requirements of specialized domains.

Morphosyntactic Ambiguity and Semantic Shift

The rich inflectional system of Romanian, marked by extensive noun declensions and verb conjugations, requires computational models to align a wide variety of inflected forms with the more analytic and relatively stable structures of English. This structural asymmetry frequently intensifies data sparsity issues, as specialized technical datasets often neglect rare morphological comprehensions. As noted by L. Sasu, these bidirectional

analyses are essential for translators and AI systems to attain message equivalence while respecting the natural constraints of the target language structure [2].

A significant obstacle for AI is the ambigeneric nature of Romanian neuter nouns, which function as masculine in the singular and feminine in the plural. This morphological transition often disrupts neural agreement mechanisms, particularly when the system has been trained on datasets that lack sufficient representation of these gender-shifting paradigms. For example, the term ***capăt*** (*end/head*) requires masculine agreement in the singular, as seen in *capăt filetat* (*threaded end*). However, in the plural, the noun shifts to feminine agreement, requiring the form *capete filetate*. AI failure typically manifests in the inability to execute this gender transition, resulting in grammatically incoherent outputs such as *capete filetați*, applying masculine plural agreement to a feminine plural noun.

English typically expresses possession and relational meaning through word order or the clitic 's, whereas Romanian relies on a system of Genitive and Dative case marking that requires consistent morphological agreement between a noun and its modifiers. This system involves the use of specific suffixes, which are often insufficiently represented in general-purpose corpora used for training AI models. For example, in the legal phrase ***drepturile persoanei autorizate*** (*The rights of the authorized person*), the adjective *autorizat* must take the feminine genitive suffix *-ei* to agree with the case-marked noun *persoanei*. AI systems may fail this requirement of inflectional agreement and instead produce the unmarked nominative form *persoanei autorizat*.

In English it can be said *the company's policy* or *the policy of the company*, where possession is indicated either by the clitic 's or by-word order. In Romanian, the same relation is expressed through case marking, as in *politica companiei*, where the noun *companie* takes the genitive form *companiei* to signal possession.

Semantic shift occurs when a term moves from a general context to a specialized one, or between two different specialized domains. A clear example is the Romanian term ***acțiune***, which represents a high-risk case of homonymy due to its multiple meanings across contexts. In everyday language, *acțiune* simply means *action*, while in the legal field it refers to a *lawsuit*, and in the financial domain it denotes a *share* or *stock*. This variation often leads to errors in AI-based translation systems, which tend to default to the general meaning. For instance, while the translation of *portfolio of shares* as *portofoliu de acțiuni* is correct, the reverse translation is frequently rendered by AI as *portfolio of actions*, a result that is clearly inappropriate and misleading in a financial context, such as an audit.

A semantic mismatch arises between the English term evidence and its Romanian equivalent ***evidență***, which are often mixed in AI-generated translations. In English technical and legal contexts, evidence denotes empirical proof supporting a claim, whereas Romanian *evidență* refers to *records* or *administrative tracking systems* (*evidența contabilă*). AI systems frequently fail to distinguish these meanings, producing translations that substitute *evidence* for *records* or vice versa. In technical and legal domains, such errors can alter the intended meaning of a document and affect its conceptual accuracy.

Differences in Romanian morphology and English structure, together with semantic ambiguity, create significant challenges for AI translation. These factors often lead to grammatical errors and misinterpretations, highlighting the need for more specialized data and linguistically informed models to ensure accuracy in technical contexts.

Modern AI Approaches to Specialized Language in Technical Translation

To overcome challenges such as lexical ambiguity and semantic errors, the field of computational linguistics is increasingly adopting hybrid approaches that combine neural and knowledge-based methods. While conventional neural machine translation (NMT)

systems perform well in general contexts, they often lack the precision required in specialized domains, where even minor terminological errors can lead to significant misinterpretations. In response, recent developments integrate the generative capacity of neural models with structured, externally sourced knowledge.

One prominent example of such an approach is *Retrieval-Augmented Generation* (RAG). RAG enables an AI system to consult a reliable, domain-specific database or glossary in real time before producing a translation [3]. In the context of translating legal terms such as *consideration* or *tort* into Romanian, RAG is particularly valuable because it ensures that the system uses standardized and authoritative terminology, such as that found in the database of the European Court of Justice. This reduces inconsistency and approximation by grounding output in officially recognized legal language rather than general linguistic patterns. Consequently, RAG not only improves accuracy but also enhances the reliability and credibility of AI-assisted legal translation.

Fine-tuning with *Low-Rank Adaptation* (LoRA), as another example of modern AI approaches, provides an efficient method for adapting pre-trained large language models to specialized domains without retraining them entirely [5]. This approach uses a relatively small, high-quality corpus to guide the model toward domain-specific usage. In banking, for example, LoRA can be applied by training on curated Romanian research texts, enabling the model to correctly interpret and generate specialized terminology such as *capital* in the sense of *financial assets* or *equity*, rather than its general meaning as a city or uppercase lettering.

Last but not the least, the Hybrid *Human-in-the-Loop* (HITL) model represents a highly effective strategy that integrates human expertise into AI-driven workflows [2]. In this approach, the AI system performs initial processing tasks, such as syntactic structuring and draft generation, thereby reducing the translator's cognitive load. Human experts then act as post-editors and data curators, refining outputs and feeding corrections back into the system through iterative learning processes. This combination of automated efficiency and human oversight enhances accuracy, ensures terminological consistency, and maintains the conceptual and technical integrity of the translated text.

Conclusion

The modelling of specialized language through artificial intelligence remains a significant challenge due to the innate tension between the probabilistic foundations of AI systems and the requirement for deterministic precision in technical domains. As demonstrated throughout this study, issues such as data scarcity, terminological inconsistency, morphosyntactic complexity, and semantic ambiguity significantly affect the performance of AI-driven translation systems. These limitations are particularly evident in languages like Romanian, where rich inflectional structures and domain-specific polysemy demand a level of contextual and conceptual understanding that current general-purpose models cannot consistently achieve.

At the same time, the analysis highlights that these challenges are not impossible but rather require a shift in methodological perspective. The integration of hybrid approaches, including Retrieval-Augmented Generation, fine-tuning techniques such as Low-Rank Adaptation, and Human-in-the-Loop frameworks, represents a promising direction for improving the accuracy and reliability of AI in specialized translation. By combining the computational efficiency of neural models with curated knowledge sources and human expertise, these approaches address both the linguistic and conceptual dimensions of Language for Specific Purposes, ensuring greater terminological precision and contextual adequacy.

Ultimately, the future of AI in specialized translation lies not in replacing human expertise but in augmenting it. A collaborative paradigm, in which artificial intelligence supports and enhances the work of domain specialists, offers the most effective path forward. Such an approach enables the responsible integration of AI technologies into professional translation practices, ensuring that innovation does not come at the expense of accuracy, reliability, or conceptual integrity in technical fields.

References:

1. BOWKER, L., & BUITRAGO CIRO, J. Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community. Bingley, UK: Emerald Publishing, 2019. 128 pp. ISBN 9781787567221
2. SASU, L. Challenges in Romanian/English Translation of Technical Terminology. Research and Science Today, Vol. 2 (16), 2018, 166-175pp. ISSN-P: 2247-4455 / ISSN-E: 2285-9632 https://www.rstjournal.com/article/3253aba3-a0ad-4a53-ad04-c6aad67073db (accesat la 30.03.2026)
3. https://www.coursera.org/articles/what-is-rag-in-ai (accesat la 01.04.2026)
4. https://www.ibm.com/think/topics/human-in-the-loop (accesat la 01.04.2026)
5. https://www.ibm.com/think/topics/lora (accesat la 01.04.2026)
6. https://portable.io/learn/long-tail-data (accesat la 28.03.2026)

CZU: 811.111`243:82-1:37 https://doi.org/10.59295/drgl2026.19

POETRY IN THE EFL CLASSROOM: MOVING BEYOND MEMORISATION AND MECHANICAL RECITATION

Oxana CREANGA
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1470-0801

Abstract: ***Drawing on a three-dimensional framework for teaching poetry in the EFL classroom, the study attempts to offer guidelines for devising a comprehensive set of activities that move beyond memorisation towards competence-oriented learning. The model integrates the lexical-thematic, visual, and rhythmic-acoustic dimensions of poetry as interconnected pedagogical resources operationalised through sequenced pre-, while-, and post-reading activities. The lexical-thematic dimension supports the selection of poems correlated with curricular topics and facilitates guided interpretation through attention to meaning and figurative language. The visual dimension exploits the formal layout and genre-specific features of poems to scaffold structured and creative writing in a supportive learning environment. The rhythmic-acoustic dimension enhances learners' phonological awareness and sensitivity to prosody, contributing to more accurate and expressive oral production. Aligning poetry activities with the CEFR communicative competences, the study emphasises poetry as a versatile resource for developing the linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competences.***

Keywords: *poetry-related activities, integrative strategy, communicative competences, EFL learning, lexical-thematic dimension, visual dimension, rhythmic-acoustic dimension.*

Poetry is an effective resource for teaching a foreign language, as it contains many aspects that can be used to explore language and cultural content and to foster learners' communicative competence. The main arguments formulated by EFL practitioners who support the use of poems in the EFL classroom highlight several key benefits.

Poetry offers authentic models of language in context. According to Tomlinson, it contributes more significantly to the development of language skills in real contexts than "a total concentration on the presentation and the practice of language items" [15, p.23]. It also enables students to enrich their vocabulary in a novel way by providing meaningful contexts for vocabulary use and, therefore, supports its effective retention [10, p.33]. At the same time, poems stimulate creativity while offering a welcome break from regular classroom routines, as Collie and Slater observe, "using poetry in the language classroom can lead naturally on to freer and creative written expression" [2, p.72; 11, p.532]. The affective dimension is equally significant, as poetry-based activities tend to generate strong emotional responses. In this respect, Hess emphasizes that "entering a literary text, under the guidance of appropriate teaching, brings about the kind of participation almost no other text can produce. When we read, understand, and interpret a poem we learn language through the expansion of our experience with a larger human reality" [8, p.20]. Such engagement further supports the development of cross-cultural awareness, an aspect highlighted by Lazar [10, p.75].

Poetry is one of the oldest genres in literary history. It is closely connected with the term "lyric", which derives etymologically from the Greek musical instrument "lyra" ("lyre" or "harp") and indicates an origin related to music. M. Klarer maintains that the term *poetry* goes back to the Greek word "poieo" ("to make", "to produce"), pointing out that the poet is the person who "makes" verse [9, p.27]. Any attempt to define poetry contrasts it to the notion of prose. The main characteristics defining poetry cover such aspects as verse, rhyme, and meter, traditionally regarded as the classical elements that distinguish poetry from prose.

Defining poetry is not an easy task as this genre encapsulates various aspects pertaining to the visual level, diction, the emotional level, and meaning. Even poets have written numerous poems about poetry, trying to reveal what a poem is by means of imagery or comparison. For example, in her famous poem "Poetry", Eleanor Farjeon suggests that poetry is not the actual rose, but the image or sense of the rose [6]:

What is Poetry? Who knows?
Not a rose, but the scent of the rose;
Not the sky, but the light in the sky;
Not the fly, but the gleam of the fly;
Not the sea, but the sound of the sea;
Not myself, but what makes me
See, hear, and feel something that prose
Cannot: and what it is, who knows.

The poet William Stafford has written, "A poem is anything said in such a way as to invite from the hearer or reader a certain kind of attention" [13]. This idea of inviting readers to pay attention is important as poetry guides us to notice the small things, natural acts, and kindnesses readers usually tend to overlook. Barbara Chatton in her publication "Using Poetry across the Curriculum" considers that "poems ask us to pay attention to love, to grief, and to events around us" [1 p.3]. She defines poetry as "the act of paying thoughtful attention to language and using that language to carefully express thoughts, feelings, and observations" [*Ibidem*, p.5]. Ralph Fletcher expresses the power of poetry to tell important truths in his poem "Poetry Stands": "Poetry must wound/ or heal those wounds./ When everyone sits,/ poetry stands" [7]. Therefore, poetry appeals not only to the verbal side of human activity but to the emotional side as well.

The key elements that combine to create the overall effect of a poem can be found on the following levels [9, p.30]:

- The lexical-thematic dimension: diction, rhetorical figures, theme, poetic voice.
- The visual dimension: stanza, concrete poems, acrostic poems, etc.
- The rhythmic-acoustic dimension: rhythm, rhyme, meter, onomatopoeia, alliteration, etc.

The lexical-thematic dimension of the poem is tightly related to *the content* and *the poetic voice.* The content of the poem is what it is all about – the ideas, themes, and the storyline that the poem contains. This aspect can also be referred to as the surface meaning of the poetic text. Grasping an initial idea or impression of what the poem is about is an important step towards a fuller and more solid understanding of the text [5, p.50]. The second element, the poetic voice, refers to the speaker of the poem. Often the poetic voice may coincide to that of the poet himself, but it may happen that the poet has created a character or a narrator figure who speaks the words of the poem. Determining the poetic voice may help to identify a number of other aspects, amongst which the tone, mood, and the overall intention behind the poem [*Ibidem*].

The poetic language is another essential aspect of the lexical-thematic dimension, which distinguishes poetry from other literary genres. It includes concrete nouns and scenes that convey themes through vivid imagery and rhetorical figures, most commonly simile, metaphor, personification, and epithet.

The visual dimension of the text concerns the poem's shape or the form. The different ways in which a poem can be conceived, in Croft's view, have a definite connection with the intention of the author and, consequently, influences the meaning of the poem [*Ibidem*, p.65]. A *concrete* poem, or shape poem, is written to represent objects that it describes. The following concrete poem by e.e. cummings combines the pictorial aspects of language and the graphic one:

l(a
le
af
fa
ll
s)
one
l

M. Klarer states that the text of the poem can be read as follows: "a leaf falls loneliness" or " l(a leaf falls)oneliness." The poet renders the theme of loneliness using the image of a single leaf falling from a tree. This is graphically achieved through the arrangement of the letters vertically instead of horizontally in order to represent visually the leaf's movement. In the act of reading, the eye can follow the course of the leaf from top to bottom and also from left to right and back. In one instance, this movement is underlined by an arrangement in the form of a cross. The technical term for this cross-like placement of words or letters is *chiasmus*, which derives from the Greek letter "chi" ("X"). Here, the chiasmus is formed by a cross-like arrangement of letters in two consecutive lines:

af
fa

The double "l" of the word "falls" at the center of the poem can be read as two "I"s for the first person singular, thus underlining the fall from "two-someness" to loneliness. In "l-one-liness" only one "l" remains, or, as cummings expresses it [9, p.37]:

one
l

Thus, poetry often works with the pictorial aspects of language and writing or combines both these aspects. As a result, the thematic level expressed through the use of concrete nouns or scenes, is strengthened on the visual level through a particular layout of letters, words, or stanzas.

Limericks are five-line verses in which generally the first, second and fifth lines rhyme, and the second and third lines rhyme. The lines are usually anapaestic (two unstressed syllables, followed by a stressed) with three feet in the first, the third and the fifth lines, and two feet in the second and the third.

There was a young lady named Wright
Who could travel much faster than light
She started one day
In the ordinary way
And came back the previous night [14, p.35]

Acrostic, concrete, and limerick poems represent an effective resource for developing students' writing skills in a stress-free friendly atmosphere.

The rhythmic-acoustic dimension distinguishes poetry from other types of texts. The basic elements making up this facet are rhyme, rhythm, onomatopoeia, alliteration, and assonance. Stephen Croft considers that rhyme brings an important contribution to the musical quality of the poem, affecting the sound and the general impact of the literary piece [5, pp.58-59]. The rhyme scheme contributes to this effect in many ways: it can exert a unifying influence that draws the poem together; it may emphasize certain elements of vocabulary or give the poem a musical quality, thus producing an aesthetic pleasure – the reason for which children in particular are very fond of verse, according to Joanna Thornborrow [14, p.36].

Rhythm, in S. Croft's view, "is one of the features that set poetry apart from other kinds of writing." [5, p.61] Like rhyme, rhythm can also exert a great influence on the overall effect of the poem conveying a sense of movement and life. Besides, it might emphasize certain elements of the poem, contribute to tone and atmosphere and create the "musical quality" of the poem [*Ibidem*].

The elements of the rhythmic-acoustic dimension play an important role in the process of teaching the English language through poems as they contribute to strengthening students' overall phonological control. Respecting the rhythmical arrangement of verses while reading or reciting poems enhances their ability to effectively use prosodic features to convey meaning in a fairly precise manner. Onomatopoeia, alliteration, and assonance may help learners attain a degree of clarity and precision in the articulation of English sounds.

Selecting adequate literary materials that are suitable for use with the students is a challenging task as it depends on a number of criteria. These belong mainly to three areas in G. Lazar's view: the type of course the educator is teaching, the types of students who are doing the course, and the nature of the text [10, p.48]. In deciding whether certain texts are appropriate for use with EFL students, G. Lazar suggests the following criteria as reasonable to follow: students' cultural background, students' level of language proficiency, students' age and emotional maturity, students' literary background [*Ibidem*, pp.51-55].

An Integrative Strategy of Exploiting Poems in the Classroom

Researchers generally recommend that teachers approach poetry through a three-staged procedure:

1. *Preparing students to cope with the text* using preparation activities, *i.e.* brainstorming, engaging them with a passage and eliciting ideas and language items.
2. *Engaging students in understanding the text* – during this stage the teacher may extract key phrases and get learners to match them with words expressing learners' feelings.
3. *Engaging students in activities which extend the theme and allow learners to express their own opinions, feelings and thoughts,* e.g. through a role-play learners can ask characters about their motives for action.

These stages roughly coincide to the integrated approach to poems during which learners are plenary involved in poetry-based activities. The methodology offers the framework for developing the language skills in an integrated way, incorporating a varied set of text-based, student-centred activities. Gillian Lazar suggests the following types of activities useful in designing poetry-based materials [10, pp.129-131]:

Pre-reading Activities

These types of activities are similar to warming up, aimed at stimulating student interest in the text and eliciting their feelings and responses to ideas and issues in a prescribed text.

- Students predict the theme of the poem from its title or a few key words or phrases in the poem.
- Students or groups of students are given different lines from the poem and asked to suggest the subject or theme of the poem.
- Students discuss or describe pictures or photographs relevant to the theme of the poem.
- Students are asked what they would do, and how they would respond, if they were in a situation similar to the one in the poem.

At this stage, teachers may as well include activities meant to help students cope with the language of the poem, such as comparing deviant language in the poem to more normative uses of language and guiding students towards an understanding of metaphorical or symbolic meanings through free associations round some of those words that carry powerful symbolic connotations.

While-reading Activities

Activities at this stage aim to help students to experience the text holistically by developing a productive interaction between the text and the reader.

- Students are given a jumbled version of the poem and asked to put them together again. This works particularly well for poems with a nuanced narrative line.
- Certain words are removed from the poem, and students have to fill in the gaps – by themselves or using a list of words provided.
- Students read only one verse at a time and then try to predict what is coming next - this works well with narrative poems.
- Students role-play the poem if it contains dialogue.
- Students underline all the words connected with a particular lexical set and then discuss their metaphorical or symbolic meaning.
- Students decide which definitions of a particular word in the dictionary is the one that best fits the meaning of the word in the poem.
- Students answer comprehension questions about the meaning of certain words or phrases in the poem.

Post-reading Activities

The activities presented below are meant to encourage students to reflect upon what they have read and generate thoughtful discussion on different issues related to both language and literature arising from the text:

- Students are given a series of statements about the possible underlying meanings of the poem, and they decide which ones are true or false.
- Students are given two or three brief interpretations of a poem (possibly from critics) and they decide which one they think is the most plausible or appropriate.
- Students imagine they are filming the poem. They have to decide what visual image they would provide for each line or verse of the poem as it is recited.
- Students practice reading the poem aloud and decide what mime or gestures would accompany a choral reading.

Further Follow-up Activities

- Students rewrite the poem as a different form of discourse.
- Students write their own poem, using the original as a model.
- Students do some language work based around any unusual language in the poem, for example, punctuating a poem with unconventional punctuation, creating words using affixes the poet may have used in an unusual way and then checking them in the dictionary, “correcting” unusual syntax, etc.

The selection of activities belonging to each stage presented above depends on the level of language proficiency the students possess, the skills that the teacher plans to develop, as well as the curriculum flexibility that allows educators to cluster poems around one subject or theme included in the studied units.

Poetry Activities Aimed at Developing Learners' Communicative Competence

The rationale of this study is based on the assumption that poems can be grouped around specific topics or domains, required by the curriculum, and explored to design integrated activities aimed at developing communicative competence, which, in its narrower sense, according to the CEFR, comprises linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competences [4, p.108].

The linguistic competences "include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as a system" [4, p.13]. In this context, poetry is of paramount importance in fostering learners' phonological control as it is also music; it helps students tune in to the rhythm of English, the rhymes and the sounds of the language, enhancing their phonological awareness and building a foundation for correct pronunciation and intonation required for proficiency in reading and listening. The poem "**Wayne the Stegosaurus",** by Kenn Nesbitt, can be used to develop pronunciation skills at A1 level by working with rhyme [12]*:*

Pre-reading Activities

1. The teacher highlights some of the difficult spelling patterns, for example, Wayne, brain; tries, eyes; white, night, etc. while emphasizing the pronunciation of each of the sounds.

While-reading Activities

2. The teacher groups the students into pairs and gives each pair the lines of a stanza, cut up into strips, and asks them to identify and group the lines that end in rhyming pairs. Students may be reminded that rhyming pairs are two words that end in the same sound, for example *Wayne* and *brain, tall* and *small*.
3. The students are asked to create a rhyming chain. They are instructed to choose four rhyming pairs from the poem and write down as many other words that rhyme as they can. The teacher may have some volunteers write their rhyming words on the board to check answers as a whole class.
4. Students listen to the recorded version of the poem and order the lines of the poem. The teacher asks volunteers to read the poem aloud to check answers as a whole class.

Post-reading Activity

5. Students are given a handout with a poem containing some words missing. It could be the same poem students were working with before, or a different poem. The teacher groups the students into pairs to brainstorm words to complete the gaps. They are encouraged to include rhymes, changing the initial rhyme scheme if they wish.

Meet the *Stegosaurus*, _____.
He doesn't have the biggest _____.
He's _____ and _____, _____ and _____,
But has a _____ that's extra _____.

In the CEFR, the lexical competence is defined as "knowledge of, and ability to use, the vocabulary of a language, consists of lexical elements and grammatical elements" [4, p.110], while the grammatical competence is defined as "knowledge of, and ability to use, the grammatical resources of a language" [4, p.112]. The poem "Transportation Vacation"

by Kenn Nesbitt can be efficiently used to teach students the past simple tense with a specific focus on irregular verbs and on building thematic vocabulary.

Pre-reading Activities

1. The teacher provides students with a list of key words from the poem (e.g., *airplane, bus, taxi, boat, train*) and asks them to predict the content of the poem by answering guiding questions such as: *What kind of vacation is described?* and *In what order might these means of transport appear?* Students justify their predictions before reading.

While-reading Activities

2. After students read the poem in class, the teacher may ask them to select from the text all the verbs in the past simple tense and provide their infinitive form.
3. Students group these verbs in two columns: regular verbs and irregular verbs.

Post-reading Activities

4. The teacher asks the students to split into five groups (according to the number of stanzas in the poem) and gives each group a stanza to rewrite using the present simple tense.
5. The teacher asks the students to transform the poem into a narrative in which they describe how they spent the vacation. Students may be supported in this task by being offered a list of sequencing signals to be used: *on the first day, on the second day, next, then, after that, later, three days later, last, finally, etc.* Although the poem is short, it is a rich resource for reinforcing students' vocabulary on the topic "Holidays" or "Means of Transport".

The sociolinguistic competence refers to the sociolinguistic conditions of language use. Communication between representatives of different cultures is determined to a large degree by social conventions (rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, etc.) [4, p.13]. The pragmatic competence is concerned with the user/learner's knowledge of the principles of language use according to which messages are: organised, structured and arranged (discourse competence); used to perform communicative functions (functional competence); sequenced according to interactional and transactional schemata (design competence) [*Ibidem*]. In what follows, the poem "maggie and milly and molly and may", by e.e. cummings, will be explored to highlight its potential for a variety of activities aimed at practising the pragmatic and sociolinguistic competences.

Pre-reading Activities

1. The teacher asks students to think about the word *sea*. They write down any associations the word has for them [10, p.94].
2. Students are shown the **title of the poem** "maggie and milly and molly and may" and discuss in pairs what kind of story could involve four characters, what might happen at the beach?
3. Students analyse selected expressions from the poem, such as *a shell that sang, a stranded star, a smooth round stone* and suggest possible meanings. They recognise figurative meaning within context and interpret metaphorical language.

While-reading Activities

4. The students receive the poem "maggie and milly and molly and may" with all its twelve lines jumbled. They try to reorder them into a complete poem and explain why they ordered the poem in the way they did. They name the devices and means they drew upon to restore the cohesion and coherence of this poem.

5. Students compare their version with the original poem, identify the differences, and decide which one they prefer and why.

Making decisions about the correct order of the lines in this poem, *i.e.* topic progression, draws on discourse competence, the ability to organise the lines into coherent sequences, and depends on more than just comprehension of meaning. It relies on students' knowledge and experience of the way poetry is structured. For example, if their ordering was the same or similar to the original, the verse would begin: "maggie and milly and molly and may went down to the beach (to play one day)" as it matches the typical way of beginning a story – by identifying the characters and the setting. However, students may be confused initially about choosing these lines as the beginning of the poem because they do not start with a capital letter – an example of cummings' punctuation unorthodoxies. Students may put lines 9 and 10 together because of the two rhyming words at the end of each line – stone and alone.

Thus, for an accurate reconstruction of the poem, students need to integrate several aspects of discourse competence:

- recognising that the poem follows a repetitive narrative structure, where each girl encounters different experiences;
- identifying cohesive devices that signal sentence connections, e.g. *coordination* (and maggie, and molly, and milly), *relative clauses* (which raced sideways… whose rays five languid fingers were); *cause/result relations* (so sweetly she couldn't remember her troubles);
- ordering the narrative progression that illustrates the macro-structures of discourse: introduction of characters, action (going to the beach), individual experiences, and the reflective conclusion.

Restoring the correct order of the poem lines raises learners' awareness of the overall discourse structure, knowledge transferable to other forms of discourse, for example, a collocational link like "sang so sweetly" might equally be used in a conversation or a newspaper article. Others will be more specific to poetry [*Ibidem*].

Post-reading Activities

6. Students discuss the final lines "*For whatever we lose (like a you or a me) / it's always ourselves we find in the sea".* They interpret the meaning of these lines, reflect on the symbolic value of the sea, and relate the message to broader experiences of loss and self-discovery.
7. Students discuss *what they might discover about themselves in nature, focusing on the* sociolinguistic competence, namely expressing **personal values and attitudes**.
8. As a creative extension, students write an additional stanza describing another girl discovering something at the beach. They maintain thematic and structural coherence with the original poem and use descriptive language to convey meaning, thus developing their discourse and functional competences.

Conclusions

1. Approaching poetry through the three-dimensional framework that integrates lexical-thematic, visual, and rhythmic-acoustic dimensions serves as an effective pedagogical resource for designing competence-based activities in the EFL classroom, as it provides clear directions for targeting specific aspects of the linguistic competence, *i.e.* lexical, grammatical, semantic, phonological, and orthographic components.

2. The structured use of pre-, while-, and post-reading activities enables a progressive, systematic development of learners' linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competences, in alignment with the CEFR model of communicative competence.

3. Due to its cognitive, affective, and creative potential for student engagement, poetry proves to be a versatile resource in the EFL classroom that fosters not only language development but also interpretative skills, cultural awareness, and learner agency, thus supporting a holistic approach to foreign language learning.

Bibliography:

1. CHATTON, Bárbara (2010) – *Using Poetry across the Curriculum: Learning to Love Language*, California, Greenwood Publishing Group, 264 p.
2. COLLIE, J. **Joanne**; SLATER, **Stephen** (1987) – *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 196 p.
3. COUNCIL OF EUROPE (2018) – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe, [online] https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (accessed in February 2026).
4. COUNCIL OF EUROPE (2001) – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, [online] https://rm.coe.int/1680459f97 (accessed in February 2026).
5. CROSS, Helen; CROFT, Steven. (2000) – *Literature Criticism and Style*, Oxford, Oxford University Press, 352 p.
6. FARJEON, Eleanor – *Poetry* [online] https://www.poemhunter.com/poem/poetry-328/ (accessed in March 2026).
7. FLETCHER, Ralph J. (2005) – *A Writing Kind of Day: Poems for Young Poets*, Honesdale, PA, Wordsong/Boyds Mills Press, 32 p.
8. HESS, **Nancy** (2003) – *Real Language through Poetry: A Formula for Meaning Making*, *ELT Journal*, 57(1), pp.19-25.
9. KLARER, Mario (2004) – *An Introduction to Literary Studies*, London, Routledge, 170 p.
10. LAZAR, Gillian (1993) – *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge, Cambridge University Press, 284 p.
11. MCKAY, Sandra (1982) – *Literature in the EFL Classroom*, *TESOL Quarterly*, 16, pp.529-537.
12. NESBITT, Kenn – *Poetry4Kids* [online] https://www.poetry4kids.com/ (accessed in June 2023).
13. STAFFORD, William (1978) – *Writing the Australian Crawl: Views on the Writer's Vocation*, The University of Michigan Press, 176p.
14. THORNBORROW, Joanna (1998) – *Patterns in Language*, London, Routledge, 215 p.
15. TOMLINSON, Brian (1986) – *Using Poetry with Mixed Ability Language Classes*, *ELT Journal*, 40, pp.33-41.

CZU: 37.091.3:811`243:316.77 **https://doi.org/10.59295/drgl2026.20**

DIDAKTISCHE KOMMUNIKATION ALS SCHLÜSSEL ZUR ENTWICKLUNG KOMMUNIKATIVER KOMPETENZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

DIDACTIC COMMUNICATION AS THE KEY TO DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

Ludmila CUTCOVSCHI
PhD, University Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7880-5800

Abstract: ***The article examines the formative dimension of didactic communication in foreign language teaching and emphasizes its central role in the development of communicative competence. Communication is understood as the fundamental medium of teaching and learning, influencing cognitive, social, and emotional processes alike.***

The teacher assumes a key role by designing, guiding, and adapting communication processes to the needs of the learners. Didactic communication is described as a complex, multichannel interaction process that includes verbal, nonverbal, and paraverbal elements and is shaped by feedback.

Moreover, it contributes to the development of skills such as critical thinking, creativity, empathy, and a willingness to cooperate. Overall, the text highlights that effective didactic communication is an essential prerequisite for successful teaching and sustainable competence development.

Keywords: *didactic communication, communicative competence, foreign language teaching, teaching-learning process, classroom interaction, competence development.*

In jedem Unterricht wird mit allen Mitteln kommuniziert. Die Kommunikation wird auf allen Ebenen sowie in unterschiedlichen sozialen und thematischen Kontexten erlernt und angewendet. Daher hat die Kommunikation im Bildungsprozess Priorität und zielt auf den menschlichen Erfolg in allen Lebensphasen ab.

Selbstverständlich spielt die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle, weil ohne Lehrkraft das Lernen nur schwer stattfinden könnte, denn wie könnte kommunikative Kompetenz entwickelt werden, wenn ein wesentlicher Akteur oder Faktor der Kommunikation fehlt?

Die didaktische Kommunikation stellt einen wesentlichen Faktor für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden dar, sowohl in der Muttersprache als auch insbesondere in einer Fremdsprache. Diese formative Dimension ist somit eindeutig nachgewiesen und wird durch zahlreiche Studien gestützt.

Die didaktische Kommunikation wird von C. Cucoș und M. Hadîrcă als einen komplexen, mehrphasigen und multikanalen Informationsaustausch zwischen zwei Individuen oder Gruppen beschrieben, die gleichzeitig als Sender und Empfänger fungieren, eine spezifische Funktion im Bildungsprozess erfüllen und Feedbackprozesse einschließen.

Nach Ansicht dieser Autoren ist Kommunikation das Lehrmittel, durch das Bildung realisiert wird, ein dynamischer Prozess, in dem die Gesprächspartner ihre kommunikative Rolle wechseln können, da Kommunikation grundsätzlich bilateral angelegt ist. Die didaktische Kommunikation umfasst sowohl gezielte als auch nicht gezielte Informationsübermittlungen, die verbal, paraverbal, nonverbal oder auch durch Schweigen vermittelt werden und ein pluridirektionales, multikanales und polysemes Diskursfeld konstituieren. Durch ihre Botschaft, die auch als Kompetenz verstanden ist, kommuniziert die Lehrperson nicht nur, sondern geht über die reine Informationsvermittlung hinaus, da die Botschaft nicht nur das umfasst, was gesendet, sondern auch das, was empfangen und interpretiert wird [5].

In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass ein empathischer und ausgewogener Kommunikationsstil der Lehrkraft dazu beiträgt, Feedback als ermutigend wahrzunehmen, den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler / Studentinnen und Studenten zu fördern und ihre Lernmotivation nachhaltig zu stärken. Eine klar strukturierte didaktische Kommunikation ermöglicht es, Feedback präzis, differenziert und verständlich zu formulieren, an den Lernzielen auszurichten und dadurch seinen konstruktiven sowie motivierenden Charakter zu unterstreichen.

Die didaktische Kommunikation wirkt als zentrales Instrument auf die mündliche Kommunikation der Lernenden und kann deren Qualität positiv beeinflussen, sofern sie in klarer und verständlicher Sprache vermittelt wird [5].

In diesem Zusammenhang kann auf N. Vicol verwiesen werden, der betont, dass die Arbeit der Lehrkräfte Einstellungen verändern, Lebenswege beeinflussen und die Art und Weise prägen kann, wie Lernende sich zum Leben positionieren. Somit bildet die Persönlichkeit der Lehrkraft die Grundlage des Bildungsprozesses. Der Autor hebt hervor, dass die Aufgabe der Lehrperson darin besteht, das Funktionieren des Bildungssystems sicherzustellen: Lehren und Lernen umfassen nicht nur die Speicherung von Informationen, sondern vor allem deren Anwendung. Dabei basiert die didaktische Kommunikation auf Fragen und Analyse und berücksichtigt die individuellen kommunikativen Besonderheiten der Lernenden. Vicol stellt fest: „Der Lehrer muss einen effektiven Kommunikationsweg wählen und dabei konstruktive Einflüsse auf die Kinder und Jugendlichen ausüben“ [8, S. 47].

Die didaktische Kommunikation wird zudem als eine grundlegende Ressource zur Sicherstellung des Bildungsprozesses und des schulischen Erfolgs sowie zur Entwicklung eines kommunikativen Verhaltens verstanden, das auf Verständnis, Toleranz, Empathie und Dialogkompetenz basiert, die Fähigkeiten, die sowohl in der schulischen Bildung als auch im Leben von zentraler Bedeutung sind. Sie wird als eine mehrdimensionale Einheit charakterisiert, die aus verbaler, paraverbaler und nonverbaler Kommunikation besteht, welche in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinanderstehen. Im Bildungsprozess fungieren Lernende und Lehrende abwechselnd als Sender und Empfänger und **ermöglichen einen kooperativen Informationsaustausch**, der auf gegenseitigem Verständnis und der aktiven Mitwirkung aller Beteiligten basiert, wobei zugleich Einstellungen und Überzeugungen entwickelt werden. Die pädagogische Kommunikation umfasst folgende Elemente: die Wissenschaft und Kunst des Sprechens, das Schweigen, die klare und logische Formulierung von Fragen sowie die Polysemie nonverbaler Ausdrucksformen und schließt autoritäre Vorgehensweisen vollständig aus [7].

Es wurde auch festgestellt, dass das Ziel der didaktischen Kommunikation in der Entwicklung von Einstellungen und der Motivation zum Lernen besteht. Daher werden folgende pädagogische Bedingungen für eine effektive Kommunikation vorgeschlagen:

Klarheit, logische Struktur, angemessene und zugängliche Sprache, eine interessante Präsentation der Inhalte sowie die Gestaltung eines förderlichen Klimas.

Didaktische Kommunikation wird als Beziehung verstanden, in der die Lehrperson ein unterstützendes Klima für den Dialog etabliert, Diskussionen leitet, den Verlauf von Debatten steuert, zwischenmenschliche Beziehungen gestaltet, Entscheidungen trifft und Handlungen initiiert. Die Lehrkraft wird dabei zum Regisseur der Kommunikationssituation, indem sie die Gruppenmitglieder nach bestimmten Rollen, **in Form einer Führungsrolle oder einer angepassten Rolle,** auswählt und diese möglichst subtil verteilt, sodass der Eindruck entsteht, dies geschehe im Interesse und aus dem Wunsch der Lernenden heraus. Die von der Lehrperson geschaffene angenehme Atmosphäre sowie Freundlichkeit, Diplomatie und Flexibilität stellen wesentliche Voraussetzungen für die Gestaltung einer gelungenen Kommunikationssituation im Unterricht dar [2].

Die didaktische Kommunikation wurde von V. Goraș-Postică als ein Instrument zur Unterstützung des systematischen Lernprozesses definiert. Für eine effektive didaktische Kommunikation wurden somit folgende pädagogische Bedingungen formuliert: die Anpassung der Kommunikation an die altersbedingten Besonderheiten der Lernenden, die Kenntnis ihres Temperaments und Charakters, die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz, die Akzeptanz und Förderung der Kommunikationspartner, die Stärkung des Vertrauens, gezielte Kommunikationsmaßnahmen zur Entwicklung der Kommunikationskultur sowie Kenntnisse im Umgang mit neuen Technologien [4].

Nach Ansicht von S. Corcevschi ist es für Deutschlehrkräfte von zentraler Bedeutung, im Fremdsprachenunterricht eine Atmosphäre des psychologischen Wohlbefindens zu schaffen. Ein positives Unterrichtsklima ermöglicht es den Lernenden, sich sicher zu fühlen, frei zu sprechen, an Diskussionen teilzunehmen, Fragen zu stellen und eigene Meinungen auszudrücken. Um die Sprechkompetenz im DaF-Unterricht zu fördern, ist es notwendig, sich gezielt mit Sprechhemmungen und motivationalen Faktoren auseinanderzusetzen. Die Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit können dabei helfen, sprachliche Barrieren abzubauen. Ebenso tragen projektorientierter Unterricht, Rollenspiele sowie dramapädagogische Ansätze dazu bei, Hemmungen beim Sprechen zu reduzieren.

Motivation nimmt eine Schlüsselrolle im Fremdsprachenlernen ein und beeinflusst maßgeblich den Lernerfolg. Motivierte Lernende verfolgen ihre Ziele engagiert und erzielen in der Regel bessere Ergebnisse beim Spracherwerb [3].

Aus dieser Perspektive hängt die schulische Leistung von positiven Emotionen ab, da diese sowohl kognitive Flexibilität als auch die Fähigkeit fördern, unterschiedliche und/oder schwierige Situationen zu bewältigen. Positive Emotionen tragen zur Entwicklung kognitiver Prozesse, des Charakters, der Motivation und Ausdauer sowie der Selbstkontrolle bei. Darüber hinaus fördern positive Emotionen die Zufriedenheit mit dem Lernprozess, nicht nur mit den Ergebnissen, die persönliche und soziale Verantwortung, die Neugier sowie das körperliche Wohlbefinden. Die Ergebnisse von Untersuchungen und Experimenten zeigen, dass eine kompetente Lehrkraft den Lernenden Zufriedenheit über ihre Leistungen, ein Gefühl der Selbstwirksamkeit sowie Ausdauer im Umgang mit Misserfolgen vermitteln kann und sollte.

Einen bedeutenden Beitrag leistete der Theoretiker P. Watzlawick, der die menschliche Kommunikation erforschte und fünf Axiome der Kommunikation entwickelte, die auch als „interaktionale Sichtweise“ bekannt sind. Dem Autor zufolge ist jedes Verhalten eine Form der Kommunikation. Jede Kommunikation umfasst nicht nur die Bedeutung der Worte, sondern auch zusätzliche Informationen, die die Art und Weise betreffen, wie Sender

und Empfänger die Beziehung interpretieren. Die Interpretation des eigenen Verhaltens während der Kommunikation wirkt sich auf das Verhalten des anderen aus [9].

Die didaktische Kommunikation stellt einen wesentlichen Faktor im gesamten Bildungsprozess zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dar, wobei die Lernenden aktiv an deren Gestaltung teilnehmen, während die Aufgabe, sie aktiv in den Bildungsprozess einzubeziehen, größtenteils der Lehrkraft obliegt. Die von der Lehrperson eingesetzten didaktischen Strategien müssen an den psycho-emotionalen Zustand der Lernenden angepasst werden eine Anforderung, die auch im Hinblick auf den Erwartungshorizont der Lernenden nicht vernachlässigt werden darf. Selbstverständlich wünscht sich jede Lehrkraft gute Leistungen von ihren Lernenden, was in hohem Maße auch ihre eigene Arbeit widerspiegelt. Es wird festgestellt, dass sowohl die Persönlichkeit der Lehrperson als auch die der Lernenden eine zentrale Rolle im Bildungsprozess spielt, und die Lehrkraft den altersbedingten Entwicklungsmerkmalen der Lernenden im gesamten Prozess besondere Aufmerksamkeit schenken muss.

Die Informationen verändern sich in einem äußerst schnellen Tempo. Der Bildungsansatz konzentriert sich gegenwärtig auf die Entwicklung von Kompetenzen, fördert jedoch nicht ausreichend die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit, Neugier, Autonomie, Empathie, Kooperation, Problemlösungsfähigkeit, das Selbstbild sowie die Fähigkeit, die Stärken der Lernenden zu erkennen und gezielt zu nutzen. Die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkraft sollte sich dabei nicht nur auf den schulischen/ akademischen Erfolg, sondern ebenso auf das Wohlbefinden der Lernenden konzentrieren.

Darüber hinaus wirkt sich die didaktische Kommunikation positiv auf die Fehlerkultur aus. Eine offene und empathische Kommunikation reduziert die Angst der Lernenden vor Fehlern, indem diese nicht als Scheitern, sondern als integraler Bestandteil des Lernprozesses verstanden werden. Gleichzeitig schafft sie ein Klima des Vertrauens und der Sicherheit. Durch klare, ausgewogene und adressatengerechte Formulierungen sowie konstruktives, prozessorientiertes Feedback transformiert die Lehrkraft die Korrektur in einen formativen Prozess, der konsequent auf die Kompetenzentwicklung ausgerichtet ist. Eine effektive Kommunikation fördert zudem Selbstregulation und Reflexionsfähigkeit, indem sie die Lernenden dazu anregt, eigene Fehler zu analysieren, aktiv am Korrekturprozess mitzuwirken und ihre Lernautonomie weiterzuentwickeln [6].

Eine zentrale Herausforderung für das gegenwärtige Bildungssystem stellt die künstliche Intelligenz dar, die eine grundlegende Neuausrichtung didaktischer Strategien, der Rolle der Lehrkraft sowie der Bewertungsverfahren erforderlich macht, um Kompetenzen zu fördern, die den aktuellen digitalen und gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen. Auch im Kontext der künstlichen Intelligenz bleibt die didaktische Kommunikation unverzichtbar, erfährt jedoch eine funktionale Erweiterung. Die Rolle der Lehrkraft verschiebt sich dabei in Richtung:

- Moderation und Orientierung
- Förderung kritischen Denkens
- Stärkung der zwischenmenschlichen und relationalen Dimension
- Regulierung und ethische Reflexion
- Sinnvolle Integration digitaler Technologien in den Lernprozess

Die Lehrkraft übernimmt zunehmend die Funktion eines Lernbegleiters, der die Lernenden dabei unterstützt, die durch künstliche Intelligenz bereitgestellten Informationen kritisch zu verstehen, auszuwählen und zu interpretieren sowie mögliche Fehlinterpretationen zu vermeiden. Die didaktische Kommunikation beschränkt sich somit

nicht mehr auf die reine Wissensvermittlung, sondern umfasst die gezielte Förderung von Reflexion, Fragestellungskompetenz und der Fähigkeit, KI-generierte Inhalte kritisch zu bewerten. Zugleich kann künstliche Intelligenz weder Empathie noch Motivation oder emotionale Unterstützung ersetzen, die wesentlich durch die Lehrkraft vermittelt werden. Diese sichert weiterhin die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen, das Vertrauen sowie ein positives Lernklima. Durch gezielte Kommunikation vermittelt die Lehrperson zudem Kompetenzen im verantwortungsvollen Umgang mit künstlicher Intelligenz, insbesondere im Hinblick auf wissenschaftliche Redlichkeit, Plagiatsvermeidung und ethische Informationsnutzung. Damit gewährleistet didaktische Kommunikation den reflektierten Einsatz von KI als unterstützendes Lerninstrument und nicht als Ersatz für eigenständige kognitive Leistungen.

Künstliche Intelligenz ersetzt die didaktische Kommunikation folglich nicht, sondern transformiert sie grundlegend: Die Lehrkraft entwickelt sich zunehmend vom Wissensvermittler hin zu einem Facilitator, Mentor und Kompetenzentwickler [10].

Das Wissen über Lernerautonomie speist sich aus zwei zentralen Quellen: Zum einen aus dem Unterricht, in dem die Anstöße vor allem von der Lehrkraft ausgehen sollten, und zum anderen aus der eigenen Erfahrung. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht unter anderem darin, den Lernenden sprachliche Kenntnisse sowie Einblicke in interkulturelle Normen zu vermitteln, ihnen Orientierung in Bezug auf andere Kulturen zu geben, positive Einstellungen gegenüber Fremden zu fördern und sowohl ihre Bereitschaft als auch ihre Fähigkeiten zu stärken. Darüber hinaus soll sie die Entwicklung der Lernkompetenz unterstützen, zu deren wesentlichen Bestandteilen auch das Wissen über Lernstrategien gehört [1].

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass didaktische Kommunikation einen zentralen Interaktionsprozess zwischen Lehrkraft und Lernenden im Rahmen des Bildungsprozesses darstellt, dessen primäres Ziel die Förderung und Entwicklung von Kompetenzen ist. Sie geht über den engen Rahmen von Lehren, Lernen und Bewerten hinaus und umfasst die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden – kognitiv, verhaltensbezogen, affektiv sowie wertorientiert – und zeichnet sich durch eine komplexe pädagogische Zielsetzung aus.

Quellenverzeichnis:

1. BABIN-RUSU, T. (2024), Autonomes Lernen im Deutschunterricht als Fremdsprache. In: *New Trends in Teaching Market-Oriented Foreign Languages for Specific Purposes in Education*, Ed. 7, 19 apr. 2024, Chişinău: Editura USM, 2024, Ed.7, pp. 44-49. ISBN 978-9975-62-755-9 (PDF)
2. BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T. et. al. (2003), *Predarea şi învăţarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului.* Chişinău: Cartier, 204 p. ISBN: 9975-79-211-1
3. CORCEVSCHI, S. (2022), Sprechangst als ein typisches Problem im Daf-unterricht. În: *De la monem la text: reconfigurări lingvistice și practice didactice: in memoriam Grigore Cincilei cu ocazia aniversării a 95-a de la naștere*, 1 dec. 2022. Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universităţii de Stat din Moldova, 2023, pp. 191-196. ISBN 978-9975-62-503-6.
4. GORAȘ-POSTICĂ, V. (2022), Demers praxiologic de eficientizare a comunicării. În: *Integrare prin cercetare și inovare: Mater.conf.șt.naț.cu part.intern.,* 10-11 noiembr. 2022. Chișinău: USM, 2022, pp. 88-91. ISBN 978-9975-62-471-8.
5. HADÎRCĂ, M. (2023), *Competența de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare.* Chişinău: Garamont-studio, 218 p. ISBN 978-9975-162-54-8.

6. RÖHNER, J., SCHÜTZ, A. (2016), *Psychologie der Kommunikation*. Springer, 2. Aufl., ISBN: 978-3-658-10023-0
7. ŞOITU, L. *Pedagogia comunicării.* (2002), Iași: Institutul European, 280 p. ISBN: 973-611-199-7
8. VICOL, N. (2021), *Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită.* Chișinău: Institul de științe ale Educației, 267 p. ISBN 978-9975-48-195-3
9. Die Axiome von Paul Watzlawick. Bildungsserver (2026, 23. März), [Abgerufen am 23. 03. 2026] von https://www.paulwatzlawick.de/axiome.html
10. SCHRAML, P. Bildungsserver (2026, 24. März), *Lernkompetenz und KI-Kompetenz als zentrale Zukunftskompetenzen fördern.* [Abgerufen am 24. 03. 2026] von https://www.bildungsserver.de/bildung+innovation/lernkompetenz-und-ki-kompetenz-als-zentrale-zukunftskompetenzen-foerdern-1328.html

CZU: 81`255.4:8213.161.1-3.09 **https://doi.org/10.59295/drgl2026.21**

CULTUREMELE ÎN ROMANUL *DOCTOR JIVAGO* DE BORIS PASTERNAK DIN PERSPECTIVA TRADUCERII

CULTURAL ELEMENTS IN BORIS PASTERNAK'S NOVEL *DOCTOR JIVAGO* FROM A TRANSLATION PERSPECTIVE

Inga DRUȚĂ
Habilitate Doctor, Associate Researcher
Bogdan Petriceicu – Hasdeu Institute of Romanian Philology of the Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6180-653X

Abstract: ***Cultural elements reflect the history, civilization and common knowledge shared by members of a community. In literary translation, the translator is faced with an essential choice: report, translate or adapt cultural references? In other words, the translator must choose the global strategy for transposing culturemes from the source language to the target language: domestication or foreignisation. The paper follows the techniques and strategies for transposing culturemes from the novel* Doctor Zhivago *by Boris Pasternak into Romanian: direct transfer, semantic equivalence, cultural adaptation, generalization, annotation, explicitation, omission. In the treatment of culturemes, the translator should be guided by the care of not producing a heterogeneous target text.***

Keywords: *literary translation*, *culturem*e, *translation techniques*, *annotation*, *cultural adaptation*, *Pasternak*.

Studiile de cultură abordează interdisciplinar cultura în ansamblul său, sub diverse aspecte: literatura, artele vizuale, istoria, antropologia culturală, sociologia etc. Acestea evidențiază interacțiunea dintre limbaj și cultură, contribuind la perceperea modului în care limbajul reflectă cultura în contexte lingvistice.

Informațiile socioculturale lacunare despre o țară străină pot genera bariere culturale în comunicare, conflicte lingvistice, iar, pe cale de consecință, pot provoca o percepție greșită a motivelor comportamentului tradițional al exponentului unei culturi străine. Odată cu învățarea unei limbi străine, omul asimilează și o nouă cultură, reflectată în expresiile și referințele culturale constituite de-a lungul vremii în această limbă.

Numeroși specialiști au remarcat existența unor elemente lexicale specifice fiecărei culturi și au propus diferiți termeni pentru desemnarea acestora: *realia*, *cuvinte-realia*, *cuvinte-realități*, *elemente legate de cultură*, *concepte specifice culturii*, *itemi specifici culturii*, *exotisme*, *culturem*e. Ne referim la studiile semnate de Peter Newmark [6], Lawrence Venuti [7], Serghei Vlahov, Sider Florin [8] ș.a., iar în spațiul de limba română, Georgiana Lungu Badea [1], Daniela Gheltofan [5], Irina Condrea [3] ș.a.

Am optat, în studiul de față, pentru termenul **culturem**, definit de Georgiana Lungu Badea ca „o unitate minimală purtătoare de informație culturală, monolingvă, autonomă din punct de vedere traductiv, de unde și «rezistența» la traducerea interculturală, care nu este echivalentă cu transferul interlingvistic" [1, p. 77]. Conceptul de culturem este deosebit de semnificativ în teoria și practica de traducere, impunându-se abordarea complexă a acestei noțiuni în analiza și interpretarea textelor literare și culturale.

Culturemele se disting prin câteva caracteristici esențiale: au un colorit național și/sau istoric; desemnează realitățile vieții unei națiuni; nu au, de obicei, un echivalent exact în alte limbi și prezintă dificultăți în procesul de traducere.

În traducerea literară, culturemele reprezintă una dintre cele mai mari dificultăți de transpunere din limba-sursă în limba-țintă. Elementele culturale reflectă istoria, civilizația și fondul comun de cunoștințe pe care îl împărtășesc membrii unei comunități. Astfel, traducătorul este pus în fața unei alegeri esențiale: transferă, traduce sau adaptează referințele culturale? În alți termeni, traducătorul trebuie să aleagă strategia globală de transpunere a culturemelor din limba-sursă în limba-țintă. În această ordine de idei, cercetătorul Lawrence Venuti distinge *aclimatizarea* (domestication) și *alienarea* (foreignisation) ca strategii de traducere. *Alienarea* este orientată spre textul-sursă, având drept scop menținerea culturii acestuia. În acest caz, „codurile culturale" ale limbii-țintă sunt sacrificate pentru a-l face pe receptorul textului tradus să perceapă caracterul străin al acestuia. Strategia de *aclimatizare*, dimpotrivă, urmărește adaptarea textului-sursă la cultura textului-țintă, fiind axată pe așteptările receptorilor care ar prefera o traducere bazată pe cultura lor proprie [7, p. 20].

Analizând versiunea română a romanului lui Boris Pasternak *Doctor Jivago*, realizată de traducătorul ieșean Emil Iordache (Iași, Polirom, 2013), am remarcat oscilarea traducătorului între strategiile enunțate în ceea ce privește transpunerea culturemelor din limba rusă în limba română. Tehnicile de traducere adoptate susțineau, în unele cazuri, strategia de *aclimatizare*, iar, în alte cazuri, *alienarea*. Între „tentația traductibilului și riscurile eterogenității" [2, p. 52], traducătorul ar urma să fie ghidat de grija de a nu produce un text eterogen. Or, în unele situații (puse în discuție mai jos), am observat, sub acest aspect, secvențe eterogene.

În încercarea de a sistematiza analiza și interpretarea culturemelor, au fost realizate mai multe clasificări ale acestora, cele mai cunoscute fiind ale lui Peter Newmark [6], Serghei Vlahov și Sider Florin [8], Jorge Díaz Cintas și Aline Remael [4] ș.a. O sinteză a acestor clasificări încadrează culturemele în trei mari categorii: *geografice*, *etnografice* și *sociopolitice*, cu diverse subcategorii.

În cele ce urmează, vom analiza tehnicile și strategiile de transpunere a culturemelor din romanul lui Boris Pasternak *Doctor Jivago* din limba rusă în limba română.

Publicat pentru prima dată în Italia, în 1957, romanul *Doctor Jivago* descrie povestea vieții și a iubirilor unui medic. Evenimentele se desfășoară pe fundalul Primului Război Mondial, apoi al Revoluției ruse din 1917, iar ulterior al Războiului Civil din 1918–1920, în Moscova și în Munții Ural. Prins în plin conflict între albi și roșii, Iuri Jivago își trăiește viața într-o atmosferă de cruzime a talazurilor revoluției, o reprezentare surprinzătoare a unor vremuri memorabile.

Țesătura narativă a operei este înțesată cu mărci etnolingvistice ale perioadelor descrise: diverse toponime (nume de munți, râuri, câmpii, păduri), urbanonime (regiuni, orașe, străzi, piețe, cartiere etc.), obiecte din viața cotidiană, denumiri de instituții și organizații din epocă, obiceiuri și ritualuri, sărbători religioase, caracterizări etnice etc. Numeroase mărci lexicale ale romanului reprezintă cultureme cu specific național sau istoric, desemnând realitățile rusești din perioadele vizate și fiind o piatră de încercare pentru traducător.

A. Cultureme geografice. Traducerea constituie un contact între limbi și culturi, un prilej de a le observa resursele și de a negocia transferuri. Așa cum subliniază Michel Ballard, numele proprii îndeplinesc o funcţie fundamentală cvasideictică, de desemnare directă a unui referent (presupus unic) cu ajutorul fonemelor specifice unei limbi, funcţie care îl plasează în afara lexicului, deși el face parte din limbă. Or, tocmai această funcţie trebuie conservată

în traducere, operație asemănătoare împrumutului lexical. Menținerea numelor proprii în traducere le conferă funcția de marcă etnolingvistică, care ține de culoarea locală, dar funcționează și ca indice al gradului de toleranță – mai mult sau mai puțin ridicat – față de o altă prezență lingvistică [2, p. 343].

Astfel, majoritatea toponimelor din roman au fost reportate prin transcriere, urmându-se strategia de alienare (Varâkino, Dupleanka, Iuriatin, Cirkin Us ș.a.). Acestea reprezintă referenți locativi, alcătuind decorul narațiunii. În unele cazuri însă, Emil Iordache a optat pentru traducerea prin calchiere a unor nume de locuri, străzi sau localuri: «Владение Долгоруких (...) называлось по-старинному *Мучным городком*» – „Proprietatea Dolgorukilor (...) își păstra vechea denumire, *Târguşorul de Făină*" (p. 48). Ulterior, aceeași denumire – *Мучной городок* – are alt echivalent: *Târgul de Făină* (p. 581). Și alte toponime au fost calchiate: *Медвежья пойма – Lunca Ursului*; *Лисий оток – Ostrovul Vulpii*. Toponimul *Спирькин низ* a fost reportat – *Spirkin Niz* – și adnotat: „vâlceaua lui Spirka". A fost tradusă și denumirea unui hotel: *«Черногория» – „Muntenegru"*. În aceste situații, declanșatorul traductiv a fost percepția „unui sens", care a generat „o dorință de a traduce" și, în consecință, au rezultat secvențe eterogene, ca și în cazul unor denumiri de străzi: «По кривой горке к *Малой Спасской* и *Новосвалочному* спускалась *Большая Купеческая*» – „*Strada Negustorilor* cobora în linie curbă spre străzile *Malaia Spasskaia* și *Novosvalocinâi*" (p. 459). În mod cert, opțiunile variază în funcție de traducători, deseori intervine puternic subiectivitatea, însă inconsecvențele de acest gen ar trebui să fie evitate.

B. Cultureme etnografice. În romanul *Doctor Jivago* am reperat cuvinte ce reprezintă cultureme din diverse subcategorii etnografice.

Vestimentație. Lexemul *армяк* a fost echivalat de traducător ca *suman* prin adaptare culturală. În cazul termenului *косоворотка*, Emil Iordache a optat pentru *cămașă căzăcească*. În limba română, există și unitatea lexicală *cazacă* (fr. *casaque*, it. *casacca*), cu semnificația „bluză cu mâneci largi, lungă până mai jos de talie, încheiată la gât într-o parte". În cultura rusă, *косоворотка* desemnează o „cămașa bărbătească tradițională la ruși, de obicei în formă de tunică, cu o tăietură pe partea stângă a gulerului", deci purtată de toți rușii, nu numai de cazaci. *Cămașă căzăcească* reprezintă, astfel, o restrângere a desemnării, însă a fost preferată unei perifraze (cămașă tradițională rusească).

Termenul *поддёвка* face parte din lexicul fără echivalent, de aceea traducătorii pot face apel la mai multe tehnici: transfer direct (cu adnotare sau fără), adaptare culturală, generalizare (termen supraordonat). Emil Iordache a ales omisiunea. În acest context, menționăm că în trei traduceri ale romanului *Crimă și pedeapsă* de Fiodor Dostoievski, în fața aceleiași provocări, traducătoarele din primele două versiuni au preferat transferul direct – *podiovcă*, fără adnotare (deși cuvântul nu figurează în dicționarele de referință ale limbii române), iar Ion Covaci a ales traducerea descriptivă: *haină de velur, încreţită în talie*.

Artă și cultură. Referințele culturale, de obicei, se adnotează în majoritatea traducerilor literare. Și în romanul *Doctor Jivago* acestea sunt adnotate, cu mici excepții, de exemplu: «Уездный, подперев рукой голову, *по-печорински* полулежал возле письменного стола...» – „Județeanul, cu capul sprijinit în palmă, stătea semiîntins *ca Peciorin* lângă birou...". Notă de subsol: „Peciorin – personaj principal al romanului *Un erou al timpului nostru* de Mihail Lermontov" (p. 165); «Раз в начале декабря, когда на душе у Лары было, как у *Катерины из „Грозы"*, она пошла помолиться с таким чувством, что вот теперь земля расступится под ней и обрушатся церковные своды» – „Odată, la începutul lui decembrie, când sufletul Larei era la fel de amărât ca și al *Katerinei* din *Furtuna*, se duse să se roage cu sentimentul că în clipa aceea pământul se va căsca la picioarele ei și că bolțile cerești se vor prăbuși". Notă de subsol: „*Furtuna* – piesă de teatru

a dramaturgului A.N. Ostrovski (1823–1886)" (p. 60); «Анна Ивановна не любила гардероба. Видом и размерами он походил на катафалк или царскую усыпальницу. Он внушал ей суеверный ужас. Она дала гардеробу прозвище „Аскольдовой могилы". Под этим названием Анна Ивановна разумела Олегова коня, вещь, приносящую смерть своему хозяину...» – „De-atunci Anna Ivanovna n-a mai putut suferi șifonierul. Prin forme și dimensiuni, semăna cu un catafalc sau cu o criptă regală și îi insufla o spaimă superstițioasă. Îl porecli *«Mormântul lui Ascold»*. Prin acest nume, Anna Ivanovna subînțelegea calul lui *Oleg*, cel care îi provocase moartea stăpânului său". Note: „*Ascold* – unul dintre primii cneji scandinavi, despre care se spune că ar fi înființat prima formă statală a Rusiei kievene"; „*Oleg* – cneaz al vechii Rusii căruia, conform unei legende, i s-a prezis că va muri din pricina calului său. Deși calul era mort de mult, prezicerea se împlinește, întrucât Oleg este mușcat mortal de un șarpe ieșit din țeasta calului" (p. 78); «В лес на съедение *Михайло Потапычу* не погоним» – „N-o să vă lăsăm în pădure să vă mănânce *Mihail Potapâci*". Notă de subsol: „*Mihail Potapâci* – unul dintre numele proprii ale ursului în basmele populare ruseşti" (p. 329).

În alte situații, referințele culturale au fost neglijate: «Ха-ха-ха! Богатырь! Ха-ха-ха! *Еруслан Лазаревич*!» – „Ha-ha-ha! Ce viteaz! Ha-ha-ha! *Eruslan Lazarevici*!" (p. 116); «*Скатерть самобранка* такая» – „De pe o *față de masă care se întinde singură*" (p. 333). Trimiterile la Еруслан Лазаревич, un personaj viteaz din folclorul rusesc, și la o față de masă-minune, din poveștile populare ruseşti, nu au fost adnotate. Iar în secvența «*И* как все растерянно-огромны! Вы заметили? Как будто каждый подавлен самим собою, своим открывшимся *богатырством...*» – „Și cât de perplex-uriași suntem cu toții! N-ați remarcat? Fiecare pare strivit de sine însuși, de neașteptata lui *urieșenie...*" (p. 175) echivalarea lexemului *богатырство* prin *urieșenie* ratează referentul cultural, deoarece *богатырство* desemnează „calitățile distinctive ale eroilor (*bogatâri*): forța, îndrăzneala, curajul", prin urmare, credem că echivalentul potrivit ar fi fost *vitejie*.

La capitolul *calendar religios*, o denumire a unei sărbători liturgice este transpusă de traducător prin explicitare și adnotare: «Была *Казанская*, разгар жатвы» – „Era *Sfânta Maria din Kazan*, toiul secerișului". Notă de subsol: „Sărbătoare a Bisericii ruse, care cade pe 8 iulie, stil vechi" (p. 8). În altă situație, referentul cultural a fost neglijat: «Гречиху у нас *на Акулину* сеют» – „Hrișca se seamănă la noi *pe Akulina*" (p. 308). Secvența rezultată este confuză, opacă pentru cititorul din limba-țintă. În acest caz, se impuneau aceleași tehnici de traducere, explicitarea și adnotarea: „Hrișca se seamănă la noi *de ziua Sfîntei Akulina*". În adnotare urma să se indice că ziua vizată este o sărbătoare populară celebrată în Rusia pe 26 iunie (13 iunie după calendarul vechi) în memoria sfintei martire Akulina. Ziua este asociată cu semănatul de hrișcă și cu tradițiile de preparare a terciului pentru săraci. În cultura rusă, Sfânta Akulina are și un supranume: *Акулина Гречишница*. Se credea că vara adevărată începe odată cu sărbătoarea Sfintei Akulina, iar semănatul de hrișcă era propice în această perioadă.

În roman este invocat și un obicei de nuntă: «Гости кричали „*горько, не пьется*", – а с другого конца согласным ревом ответствовали: „надо подсластить", – и молодые, конфузливо ухмыляясь, целовались» – „Nuntașii strigau *«Amar, nu merge băutura»*, iar din celălalt capăt alții le răspundeau în cor «Trebuie îndulcită» și mirii, zâmbind stânjeniți, se sărutau". Notă de subsol: „*Amar* – strigătul nuntașilor, la care mirii trebuie să se sărute." (p. 118).

Caracterizări etnice. În fraza: «Сходи в беженский обоз, скажи женкам *чалдонским* закон да дело», caracterizarea etnică *чалдонки* este transpusă prin report, adaptare gramaticală și adnotare: „Du-te la convoiul de refugiate, spune-le *cealdoncelor* să-

și vadă de treabă". Notă de subsol: „*Cealdonka* – femeie care face parte din populația aborigenă a Siberiei" (p. 440).

Cât privește *antroponimele* și *poreclele*, acestea, de obicei, au un tratament diferit. Antroponimele se reportează, iar poreclele (supranumele) se traduc, deoarece exprimă anumite semnificații. De exemplu: «Хошь твоего над вами начальника, *Лесного* вашего, хошь *Колчака*, хошь *Ивана царевича*» – „Chiar de-ar fi comandantul vostru, *Pădureanul*, chiar de-ar fi *Kolceak* sau *Ivan țarevici*" (p. 446). *Ivan țarevici* este adnotat: „*Ivan țarevici* (ad litteram: *Ivan fiu de țar*) – principalul personaj masculin din basmele ruse, un fel de Făt-Frumos". În secvența «*Стрельников* знал, что молва дала ему прозвище *Расстрельникова*» – „*Strelnikov* știa că fusese poreclit *Rasstrelnikov*" (p. 303), supranumele este adnotat: „Joc de cuvinte: *Strelnikov* – de la *streliati* = a trage (cu arma) și *Rasstrelnikov* de la *rasstreliati* = a executa prin împușcare".

În versiunea în română a secvenței «Она вспомнила теперешних верховодов в Ходатском (...), анархиста *Вдовиченко-Черное знамя*, здешнего слесаря *Горшеню Бешеного*», atestăm iar o inconsecvență: un supranume calchiat – *Vdovicenko-Drapelul Negru* și altul reportat: *Gorșenia Beșenâi* (p. 379). Și în cazul al doilea se impunea echivalarea, de exemplu: *Gorșenia Turbatu(l).*

C. Cultureme sociopolitice. Termenii specifici organizării administrativ-teritoriale rusești de la începutul secolului al XIX-lea *волость* și *земство* au fost transpuși în roman prin tehnici diferite: «В Паньковской *волости* купца зарезали, у *земского* сожгли конный завод...» – „În *plasa* Pankov a fost înjunghiat un negustor, administratorului *zemstvei* i s-a dat foc la grajdurile hergheliei..." (p. 9). Deși în *Micul dicționar academic* este înregistrat lexemul *voloste*, Emil Iordache a preferat varianta *plasă*, unitate lexicală mai cunoscută cititorului, prin adaptare culturală. În schimb, termenul *земство* a fost reportat și adnotat: „*Zemstvă* – administrație locală în Rusia, aleasă din rândurile nobilimii și ale marilor proprietari de pământuri".

O denumire a unei instituții a vremii a fost echivalată prin adaptare culturală: «Мелюзеевский *культпросвет* поощрял эти собрания…» – „*Secția de propagandă* încuraja aceste adunări..." (p. 163).

Referințele istorice la *evenimente și mișcări sociale* sunt, în general, adnotate: «Были дни *Пресни*. Они оказались в полосе восстания» – „Erau zilele *Presniei*. Casa lor era în zona răzmeriței". Notă de subsol: „*Presnia* – cartier din Moscova, unde, în timpul revoluției din 1905, au avut loc evenimente sângeroase" (p. 62); «Это сделал я и множество таких же молодых людей, не говоря уж о старой гвардии славных предшественников, о каторжанах-*народниках* и *народовольцах-шлиссельбуржцах*» – „Asta am făcut-o eu și o mulțime de oameni la fel de tineri ca și mine, ca să nu mai vorbim de vechea gardă a glorioșilor noștri predecesori, de *narodnicii* chinuiți în ocnele Siberiei și *narodovolții* din Schlüsseburg". Notă de subsol: „*Narodnici* – adepți ai *narodnicismului*, mișcare social-politică din a doua jumătate a secolului XIX, a cărui doctrină prevedea trecerea Rusiei la socialism prin intermediul obștii țărănești, evitându-se capitalismul. *Narodovolți* – membri ai unei mișcări social-politice de la sfârșitul secolului XIX, condusă de organizația teroristă «Narodnaia volia» (Voința poporului)" (p. 167). Un alt culturem istoric a fost doar calchiat, fără adnotare: „«отец Николай был священник, прошедший *толстовство* и революцию» – „părintele Nikolai era un preot trecut prin *tolstoism* și revoluție" (p. 10). În acest caz, traducătorul a contat pe inteligența cititorului, considerând că mișcarea adepților lui Tolstoi este suficient de cunoscută.

Așa cum remarcă Michel Ballard, în măsura în care fac trimitere la fapte ce țin de civilizație, referenții culturali transmit un sens și chiar dacă unii tind să facă parte dintr-un bagaj cultural împărțit, aceștia sunt adesea obiectul unei negocieri [2, p. 40].

În secvența «В древности такие люди ходили в *ушкуйниках*…» apare un termen din categoria claselor sociale. Traducătorul a transpus lexemul prin transfer direct: „Altădată asemenea oameni o făceau pe *uşkuinicii*...” și l-a adnotat: „*Uşkuinici* – oameni liberi, tocmiți ca mercenari de boierii și negustorii din Novgorod (secolele XIV-XV) pentru incursiuni de pradă și comerț pe fluviile Volga și Kama” (p. 328). Păstrarea semnificantului este o concesie acordată limbii străine și contribuie, din punctul de vedere al recepţiei, la crearea culorii locale.

În concluzie, constatăm că în romanul *Doctor Jivago* de Boris Pasternak predomină culturemele etnografice, urmate de cele geografice și, într-o măsură mai mică, cele sociopolitice. Strategiile globale de traducere, *alienarea* (orientarea spre limba-sursă) și *aclimatizarea* (orientarea spre limba-țintă) alternează, însă uneori generează secvențe eterogene. Tehnicile de traducere utilizate sunt transferul direct, calchierea, adaptarea culturală, adnotarea, explicitarea, omisiunea. Cea mai frecventă tehnică este adnotarea. Mulţi traducători consideră că nota de subsol trebuie evitată și că ea pune în evidență o neputință sau un eșec; alții spun că ea face parte din specificul traducerii. Însă paratextul (notele de subsol) face parte din traducere și nu este o dovadă a neputinței traducătorului, ci tratarea realistă și onestă a unui contract cu specificitatea culturii străine [2, p. 180].

Orice traducere trebuie să țină cont de cei doi poli între care oscilează mereu: aclimatizarea și păstrarea „parfumului străin”.

Bibliografie:

1. BADEA, Georgiana I. (2020) – Despre traducerea culturemelor. După douăzeci de ani. In: *Philologica Banatica*, nr. 2, pp. 77-86.
2. BALLARD, Michel (2011) – *Numele proprii în traducere*. Traducere coordonată de Georgiana Lungu-Badea. Timișoara: Editura Universității de Vest. ISBN 978–973–125–342–8.
3. CONDREA, Irina (2006) – *Traducerea din perspectivă semiotică*. Chișinău: Cartdidact, 266 p.
4. DIAZ CINTAS, Jorge, REMAEL, Aline (2014) – *Audiovisual Translation: Subtitling*. London/New York: Routledge, 272 p. ISBN 978-1-900650-95-3.
5. GHELTOFAN, Daniela (2021) – *Mic dicționar de cuvinte-realia rusești și corespondențele lor lexico-frazeologice românești*. Timișoara: Mirton, 197 p. ISBN 978-973-52-2006-8.
6. NEWMARK, Peter (1988) – *A Textbook of Translation.* Hertfordshire: Prentice Hall International. 306 p. ISBN 0-13-912593-0.
7. VENUTI, Lawrence (2004) – *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. New York: Taylor & Francis e-Library. 353 p.
8. ВЛАХОВ, Сергей, ФЛОРИН, Сидер (1980) – *Непереводимое в переводе*. Москва: Международные отношения. 342 с.

Surse

9. Boris Pasternak, *Доктор Живаго*. М., «Эксмо», 2023, 624 s.
10. Boris Pasternak, *Doctor Jivago*. Traducere din limba rusă de Emil Iordache. Iași, Polirom, 2013.

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

CZU: 811.133.1`373.45=111 https://doi.org/10.59295/drgl2026.22

LE LEXIQUE DE L'IA EN FRANÇAIS : LE RETOUR DES ANGLICISMES

THE AI GLOSSARY IN FRENCH: THE RETURN OF ANGLICISMS

Felicia DUMAS
Habilitate Doctor, University Professor
Alexandru Ioan Cuza University of Iaşi, Romania
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5053-2337

Abstract: ***We offer a lexical analysis of the various words, phrases, and acronyms used in French to refer to components and aspects of AI (artificial intelligence) use. Most of them are Anglicisms, whose use has not really been stopped by the various ministerial terminology commissions, which are supposed to defend French as the national language. We will also analyze several discursive contexts, taken from the French press, in which these lexemes are used, in order to highlight their integration into the language. Cases of lexical derivation will also be studied, with the aim of highlighting the same process of lexico-semantic integration. We will analyze words such as chatbot, chatter, and overfitting; phrases such as feature engineering, AI governance, algorithmic audit, and digital sovereignty; and acronyms such as AI and GDPR. This brand-new, rich, and complex lexicon marks a new period of borrowing from English into French, with the massive return of Anglicisms into contemporary French.***

Keywords*: AI, Anglicisms, loanwords, lexical analysis, derivation, acronyms, lexical integration.*

Introduction

L'IA – l'intelligence artificielle – a fait irruption dans nos vies d'un seul coup et sans prévenir, avec toutes ses conséquences anthropologiques et lexicales, nous obligeant à nous remettre en question en tant qu'êtres humains.

Nous proposons par la suite une analyse lexicale des différents mots, syntagmes et sigles employés en langue française pour désigner ses composantes et différents aspects de son utilisation. La plupart d'entre eux sont des anglicismes, dont l'emploi n'a pas vraiment été stoppé par les différentes commissions ministérielles de terminologie, censées défendre le français en tant que langue nationale, de la République Française. Nous analyserons aussi plusieurs contextes discursifs, tirés de la presse française, d'emploi de ces lexèmes, afin de mettre en évidence leur intégration dans la langue. Des cas de dérivation lexicale seront aussi étudiés, dans le but de souligner le même processus, d'intégration lexico-sémantique. Des mots tels *chatbot, chatter, overfitting*, des syntagmes tels *feature engineering, gouvernance de l'IA, audit algorithmique, souveraineté numérique*, et des sigles, comme *IA* ou *RGPD* font partie de ce lexique, et feront l'objet de notre analyse. Il s'agit d'un lexique tout nouveau, riche et complexe, qui marque une nouvelle période d'emprunts faits par le français à l'anglais, le retour massif des anglicismes en langue française contemporaine.

Les anglicismes de l'IA en langue française

Définis de façon générale comme des emprunts à l'anglais intégrés en langue française, les anglicismes ont été toujours présents dans le lexique du français, surtout aux XXème et XXIème siècles et notamment dans les domaines de l'informatique et des sciences technologiques de pointe, mais pas seulement. En ce début du XXIème siècle, c'est le cas de l'IA, qui dépasse largement l'informatique, se prolongeant dans la vie de tous les jours.

Comme pour la grande majorité des emprunts, on peut remarquer le fait que la plupart des anglicismes sont des substantifs, car ceux-ci peuvent être francisés assez facilement à l'aide des déterminants propres à la langue française. Comme nous le disions ailleurs [1], le signe de la francisation, définie comme la réussite du processus d'intégration de ces emprunts dans la langue française, est l'adoption définitive des marques françaises à tous les niveaux linguistiques : phonétique, morpho-syntaxique et sémantico-lexical [2].

Le lexème *chatbot* est un nom masculin issu d'un mot-valise, composé de la fusion du signifiant complet du mot anglais : *chat* „bavardage", et de *bot*, l'aphérèse du mot anglais *robot*. Il désigne en langue française un « programme informatique basé sur l'intelligence artificielle, capable de répondre en temps réel aux questions d'un internaute, faisant ainsi office de conseiller virtuel. Recommandation officielle : *dialogueur*. Synonyme : agent conversationnel. Il est notamment utilisé pour la vente, le service après-vente et le marketing sur les sites de commerce et de services en ligne » [3]. C'est le « robot vivant » avec lequel on discute lorsqu'on veut parler à différents agents de distribution de services ou de commerce, en milieu virtuel. C'est un nom très employé en langue française de nos jours, comme le prouve le contexte suivant, tiré d'un texte numérique :

> « En 2025, les chatbots IA transforment les modes d'interaction entre les entreprises et les clients. L'IA générative a fait un bond en avant en révolutionnant les chatbots qui offrent désormais un support client de haut niveau via des canaux de communication de service alimentés par l'IA, ne nécessitant aucune interaction humaine. Cette nouvelle vague de chatbots IA gagne en popularité auprès des représentants du support client en particulier » [4].

Par exemple, le chatbot de la SNCF renseigne les voyageurs sur leurs horaires [5]. En Roumanie, il remplace les opérateurs téléphoniques.

Il est également employé dans des textes scientifiques, comme dans le contexte suivant, extrait d'un article de traductologie, où il prend la marque du pluriel français :

> « Depuis 2019-2020, plusieurs cours du programme ULiège intègrent progressivement la traduction automatique (TA), la post-édition (PE) et, plus récemment, les chatbots, non comme fin en soi, mais comme objet d'analyse et d'aide à la pratique » [6].

Le verbe *chatter* est dérivé, quant à lui de l'anglicisme *chat*, dont il reprend le noyau sémantique de base, avec le suffixe verbal français *-er* ; il signifie donc „discuter", en ligne notamment. Il est utilisé dans des contextes faisant référence à des rencontres amoureuses sur Internet. Il a donné naissance, par dérivation lexicale avec le suffixe agentif *-eur* au nom *chatteur*, utilisé dans le même type de contextes.

Le substantif *overfitting* est un anglicisme technique, employé dans les finances appelées prédictives et en statistique. C'est un « phénomène où le modèle „apprend par cœur" son jeu de données et échoue sur de nouvelles données. C'est un problème fréquent en finance prédictive » [7]. Son équivalent français est le nom « surapprentissage », utilisé

surtout en statistique, en alternance avec lui. Voici un contexte d'emploi de cet anglicisme extrait d'un texte numérique également :

> « À l'inverse de l'overfitting, l'underfitting survient quand les données d'entraînement sont hautement biaisées. Par exemple, si un problème est excessivement simplifié, le modèle ne fonctionne pas correctement sur les données d'entraînement. Il peut être causé par des données contenant du bruit ou des valeurs erronées. Le modèle ne sera donc pas capable de dégager de patterns à partir du jeu de données » [8].

Le syntagme *feature engineering* est un autre anglicisme technique qui désigne « un processus qui consiste à sélectionner, transformer et créer des variables pertinentes afin d'optimiser les performances d'un modèle d'apprentissage automatique. Par exemple, dans l'immobilier, créer un indicateur « distance au métro » améliore les prédictions de prix » [9]. Son équivalent français serait l'expression « ingénierie des caractéristiques ». Cet anglicisme est assez présent dans des textes numériques, hébergés par la toile, dont voici un exemple :

> « Le Feature Engineering est un processus qui consiste à transformer les données brutes en caractéristiques représentant plus précisément le problème sous-jacent au modèle prédictif. Pour faire simple, il s'agit d'appliquer une connaissance du domaine pour extraire des représentations analytiques à partir des données brutes et de les préparer pour le Machine Learning » [10].

Un autre syntagme d'origine anglaise employé dans le domaine de l'IA est celui de *Deep Learning*, emprunté en même temps qu'un autre, celui de *Machine Learning*. Les deux font référence à des modèles d'apprentissage ; le premier est défini comme une « méthode de l'IA utilisant des réseaux neuronaux artificiels pour reconnaître des modèles complexes » [11], et le deuxième comme « une composante de l'IA permettant aux ordinateurs d'apprendre sans programmation explicite » [12]. Voici un contexte numérique d'emploi des deux syntagmes, à visée d'initiation lexico-sémantique :

> « Le *deep learning* ou apprentissage profond est un type d'intelligence artificielle dérivé du *machine learning* (apprentissage automatique) où la machine est capable d'apprendre par elle-même, contrairement à la programmation où elle se contente d'exécuter à la lettre des règles prédéterminées » [13].

Quelques syntagmes et expressions français sont utilisés aussi dans le domaine de l'IA, à côtés des anglicismes. L'une des expressions est celle de *gouvernance de l'IA,* en relation avec des pratiques et de l'éthique de son utilisation dans différents domaines de nos jours. Elle désigne le « cadre de politiques, de normes et de pratiques permettant de superviser, contrôler et encadrer l'usage de l'intelligence artificielle au sein d'une organisation. Les grandes banques déploient des comités de gouvernance IA » [14].

Dans le même domaine, on rencontre également deux autres syntagmes, que nous aimerions mentionner ici : *audit algorithmique* et *souveraineté numérique*. L'audit algorithmique est défini comme « un processus d'évaluation et de vérification des modèles de l'IA dans le but d'analyser leurs performances, leur conformité réglementaire et leur absence de biais. La CNIL (Commission nationale de l'informatique et des libertés) recommande son usage en France » [15]. Il est employé dans de nombreux textes virtuels, dont voici un exemple de contexte (numérique) :

> « L'audit algorithmique consiste à s'assurer qu'un algorithme d'apprentissage n'est pas biaisé. "*Comment ?*", me demandez-vous. Eh bien, l'une des façons de faire, c'est de créer des profils

fictifs de clients qu'un enquêteur envoie ensuite à l'algorithme qu'il souhaite tester. L'enquêteur récolte toutes les données de l'algorithme et en déduit les biais potentiels dans le processus de prise de décision. Est-ce que les femmes ont les mêmes offres d'emploi que les hommes ? » [16].

Le syntagme *souveraineté numérique* fait référence à la « capacité d'un État ou d'un ensemble régional, comme l'Union européenne, à contrôler et développer ses propres infrastructures technologiques et solutions de l'IA pour limiter sa dépendance extérieure » [17]. Il apparaît souvent dans des textes numériques, comme on peut le voir de l'exemple suivant :

> « La réflexion sur la souveraineté numérique naît d'une préoccupation : le refus de voir les peuples, les communautés d'utilisateurs, les États, les individus perdre le contrôle de leur destin au profit d'entités mal identifiées, non légitimes, et dont l'objectif n'est pas la promotion de l'intérêt général » [18].

Le lexique de l'IA comprend aussi de nombreux sigles en langue française, dont la plupart abrègent des signifiants d'origine anglaise, donc des anglicismes. C'est le cas des sigles tels *IA, RGPD, LLM* ou *GAN*. Le premier, qui traduit le sigle anglais *AI*, fait référence au domaine même, celui d'une forme d'intelligence non humaine, artificielle, robotique. Il s'agit d'un « domaine scientifique qui vise à créer des machines capables de simuler certaines fonctions cognitives humaines (raisonnement, vision, langage). Par exemple, les assistants virtuels comme Siri ou Alexa sont des applications concrètes d'IA (IBM) » [19]. Ce sigle est très fréquent dans les textes numériques, ainsi que dans la presse écrite, de nos jours :

> « L'intelligence artificielle (IA) a fait des avancées significatives au fil des années à tel point qu'elle est devenue omniprésente dans la vie de tous les jours, même parfois sans que vous en ayez conscience. Découvrez avec Futura comment l'IA intervient dans différents aspects de votre quotidien, en présentant 6 utilisations essentielles de cette technologie » [20].

> « Pourquoi la justice ne doit pas être soumise à l'IA ? Déjà sous-financée et cible de graves critiques, la justice risque demain d'être en partie automatisée, en s'appuyant sur l'intelligence artificielle. Un rêve que caressent les entrepreneurs du numérique et que dénonce Manuela Cadelli, juge à Namur, dans son ouvrage *Justice et IA : une enquête critique* » [21].

Le RGPD est un sigle français désignant « le règlement européen qui encadre l'utilisation des données personnelles afin de protéger la vie privée des individus et d'imposer des obligations de transparence et de sécurité » [22]. Il connaît une grande fréquence d'emploi dans la presse française contemporaine. Voici un titre tiré du journal *Le Monde* du 11 juillet 2025 : « Les caméras augmentées dans les bureaux de tabac pour évaluer l'âge des clients sont contraires au RGPD » [23].

LLM et *GAN* sont deux sigles d'origine anglaise, gardés tels quels par le français. Le premier est le résultat de la siglaison du syntagme *Large Language Model* (« Grands Modèles de langage »), qui veut dire « un modèle d'IA entraîné sur d'énormes quantités de textes pour comprendre et générer du langage humain » [24]. Le deuxième abrège la construction phrastique *Generative Adversarial Networks* et désigne « un système composé de deux réseaux neuronaux (générateur et discriminateur) travaillant en opposition pour créer du contenu réaliste » [25].

> « Les LLM impressionnent par leur puissance, mais les SLM gagnent du terrain grâce à leur agilité, leur rapidité et leur déploiement local. L'enjeu n'est pas de choisir, mais de combiner les deux pour répondre au mieux aux usages. Découvrez leurs différences en video. » [26],

lit-on sans aucune explication supplémentaire dans le même quotidien français, *Le Monde*.

Le *Generative Adversarial Networks* (*GAN*) est un anglicisme technique et spécialisé, qui se trouve en situation d'homophonie avec le nom d'un assureur français, plus largement connu par les locuteurs français moyens : Gan assurances : https://www.gan.fr/page-daccueil/particuliers/.

Pour conclure

Tous ces anglicismes cohabitent avec des noms, des sigles et des syntagmes français qui désignent différents aspects de l'IA (des plus généraux aux plus techniques et ultraspécialisés), dans l'usage et la mémoire des sujets parlants. Sous la pression des commissions ministérielles de terminologie, qui surveillent la pénétration excessive des mots d'origine anglaise dans le lexique du français (ou ce que la presse française appelle « la manie collective des anglicismes » [27]), certains d'entre eux sont utilisés aussi en simultanéité avec leurs correspondants français, proposés par ces commissions ; d'autres ont été complétement traduits, comme l'*IA*, par exemple (de *AI*), ou bien, d'autres encore résistent au niveau de l'usage, sous leur forme d'origine, tout en étant bien intégrés du point de vue lexical en langue française [28] (ni *dialogueur,* ni *agent conversationnel* n'ont pu remplacer l'anglicisme *chatbot*). Leur utilisation massive à l'époque actuelle, du développement fulgurant de l'IA, marque une nouvelle période dans l'histoire du lexique de la langue française (qui évoque un changement de paradigme), à savoir le retour massif des anglicismes, dans le sillage de leur présence importante déjà, dans le même domaine, de l'informatique, les dernières décennies du siècle dernier.

Références bibliographiques

1. DUMAS, Felicia (2008) – *Lexicologie française*, Iaşi, Casa editorială Demiurg, 210 p.
2. GUIRAUD, Pierre (1965) – *Les mots étrangers*, Paris, P.U.F., 123p.
3. *Larousse* en ligne, consulté à l'adresse URL suivante: www.larousse.fr.
4. https://www.liveagent.fr/blog/benefits-of-chatbots/?fh_id=a701213d6c5a4b6c#, consulté en ligne le 10 février 2026.
5. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 10 février 2026.
6. BADA, Valérie, SCHUMACHER, Perrine (2026) – « L'intégration de l'IA dans la formation des traducteur.ices: évolution sous double contraintes? Le cas de l'Université de Liège (Belgique) », *Al-Kimiya*, no 27, 2026, p. 28. Consulté en ligne le 30 mars 2026 : https://e-journals.usj.edu.lb/alkimiya/vol27/iss27/3/.
7. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 10 février 2026.
8. https://liora.io/overfitting-tout-savoir, consulté en ligne le 11 février 2026.
9. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 10 février 2026.

10. https://liora.io/feature-engineering, consulté en ligne le 11 février 2026.
11. https://www.roboto.fr/blog/52-termes-d-ia-generative-a-connaitre-en-2025-lexique-complet, consulté en ligne le 12 février 2026.
12. https://www.roboto.fr/blog/52-termes-d-ia-generative-a-connaitre-en-2025-lexique-complet, consulté en ligne le 12 février 2026.
13. https://www.futura-sciences.com/tech/definitions/intelligence-artificielle-deep-learning-17262/, consulté en ligne le 12 février 2026.
14. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 12 février 2026.
15. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 12 février 2026.
16. https://project.inria.fr/matheseunesacreehistoire/audit-biais-algorithmiques/, consulté en ligne le 12 février 2026.
17. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 12 février 2026.
18. https://shs.cairn.info/magazine-cahiers-francais-2020-2-page-18?lang=fr, consulté en ligne le 12 février 2026.
19. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 12 février 2026.
20. https://www.futura-sciences.com/tech/questions-reponses/intelligence-artificielle-intelligence-artificielle-six-usages-revolutionnaires-quotidien-11341/, consulté en ligne le 13 février 2026.
21. https://www.lemonde.fr/idees/article/2026/02/09/pourquoi-la-justice-ne-doit-pas-etre-soumise-a-l-ia_6666045_3232.html?search-type=classic&ise_click_rank=1, consulté en ligne le 13 février 2026.
22. https://bigmedia.bpifrance.fr/nos-dossiers/lexique-ia-40-mots-pour-comprendre-lintelligence-artificielle, consulté en ligne le 12 février 2026.
23. https://www.lemonde.fr/pixels/article/2025/07/11/les-cameras-augmentees-dans-les-bureaux-de-tabac-sont-contraires-au-rgpd-juge-la-cnil_6620704_4408996.html?search-type=classic&ise_click_rank=4, consulté en ligne le 13 février 2026.
24. https://www.roboto.fr/blog/52-termes-d-ia-generative-a-connaitre-en-2025-lexique-complet, consulté en ligne le 13 février 2026.
25. https://www.roboto.fr/blog/52-termes-d-ia-generative-a-connaitre-en-2025-lexique-complet, consulté en ligne le 13 février 2026.
26. https://www.lemonde.fr/intelligences-numeriques/article/2025/12/08/ia-entre-petits-modeles-slm-et-grands-modeles-de-langage-llm_6656455_521.html?search-type=classic&ise_click_rank=1, consulté en ligne le 13 février 2026.

27. https://www.lexpress.fr/culture/lutte-contre-les-anglicismes-les-coups-de-maitre-des-commissions-de-terminologie-RX7KM64JLRBD7EJSJZP6JVHZGE/, consulté en ligne le 13 février 2026.
28. PERGNIER, Maurice (1989) – *Les anglicismes. Danger ou enrichissement pour la langue française?* Paris, P.U.F., 242 p.

CZU: 821.133.1.09:159.937.515.5 https://doi.org/10.59295/drgl2026.23

INTERPRETAREA SEMANTICII CROMATICE ÎN PREZENTAREA VESTIMENTAȚIEI PERSONAJELOR CÂTORVA ROMANE REALISTE FRANCEZE DIN SECOLUL AL XIX-LEA

INTERPRETATION OF CHROMATIC SEMANTICS IN THE PRESENTATION OF CHARACTERS CLOTHING IN SOME FRENCH REALIST NOVELS FROM 19th CENTURY

Ana GHEORGHIȚĂ
PhD, University Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7768-7256

Abstract: ***In French realist novels, chromatic elements use concerning characters clothing are particularly numerous. This is natural, if we take into account the fact that clothing is a part of world material arsenal, and realist authors focus their works precisely on its exhaustive elucidation. In the mentioned novels, we attest conclusive evidence regarding uniforms/equipment of various professional categories, as well as of different cults representatives, these having not only a literary-artistic value, but also a historical one. Clothing represents, in addition to its aesthetic and technological importance, a way of communication between people and nations. It is a special language, in which material and spiritual aspects coexist harmoniously, complementing each other.***

Keywords: *chromatics, chromatic element, realist novel, realist novelist, professional category, cult, character, clothing.*

În romanele realiste franceze din secolul al XIX-lea exemplele de utilizare a elementelor cromatice prin prisma vestimentației personajelor sunt deosebit de numeroase. Este un lucru firesc, dacă ținem cont de faptul că vestimentația face parte din arsenalul material al lumii, iar oamenii de creație realiști își axează operele tocmai pe elucidarea exhaustivă a acestuia.

Analiza romanelor vizate ne permite să evidențiem câteva grupuri de elemente cromatice promovate de către autori prin intermediul vestimentației personajelor: **uniformele/echipamentele diverselor categorii profesionale**, acestea având nu doar valoare literar-artistică, ci și istorică, cum ar fi, de exemplu, uniformele trupelor militare: „(…) tânăra domnișoară își împărțise atenția între figura netulburată a lui Napoleon și rândurile albastre, verzi și roșii ale trupelor (…)” [1, p. 10]. În acest context, este sugestivă atitudinea lui Balzac față de evenimentele politice ale vremii, despre care spune: „(…) vremurile eroice ale Franței vor fi căpătat culori aproape legendare” [ibidem, p. 6]; „Iar în spatele grosului de trupe împestrițate de argint, de azur, de purpură și de aur curioșii puteau zări fâșiile tricolore agățate la lănci (…)” [ibidem, p. 9].

Un loc important în descrierea aspectelor materiale ale vieții le revine **uniformelor purtate de reprezentanții unor ocupații și meserii**. Elementele cromatice, în acest caz, vin să sublinieze rolul și caracterul muncii prestate de către aceștia: „Albul hainelor purtate de

paludieri (…) contrastează puternic cu hainele albastre sau negre ale țăranilor (…)" [2, p. 8]; „Notarul purta ochelari cu hulube de aur, favoriți roșii și cravată albă" [3, p. 93]; „Jocheii treceau ca niște pete roșii, galbene, albe și albastre de-a lungul mulțimii (...)" [4, p. 213].

Culori inedite utilizează G. Flaubert în romanul său *Salammbô*, acestea referindu-se, în mare parte, la **slujitorii cultului păgân**, atât de exotic pentru cititorul francez al vremii: „Nu i se zăreau decât barba albă, strălucirea mitrei și întreitul colan cu plăci albastre, săltându-i pe piept" [5, p. 11]; „(…) preotesele, care urmau în rochii străvezii, galbene și negre, țipau ca păsările și se zvârcoleau ca niște vipere (…)" [ibidem, p. 292]; „(…) în adâncul încăperii, rochiile roșii ale preoților lui Moloh se închegau, parcă, într-un zid de purpură " [ibidem, p. 294]. Observăm că descrierea veșmintelor purtate de slujitorii cultului din Cartagina este dominată de o varietate cromatică uimitoare, ceea ce nu este deloc întâmplător. În spatele acestei policromii se ascund simbolurile sacre ale cultului păgân, ele repetând, de fapt, semnificațiile precreștine ale culorilor: roșul – răul și păcatul, infernul și jertfa; negrul – maleficul, moartea, supliciul; albul – haosul inițial, supușenia oarbă, lipsa de voință; violetul – puterea distrugătoare și disperarea absolută; albastrul – hăul existențial și prăpastia nemărginită; galbenul – dominația aurului, a bogăției nemăsurate.

Spre deosebire de Flaubert, care exploatează pe larg, în romanul *Salammbô,* simbolurile cromatice tradiționale, specifice epocii precreștine, o semnificație cu totul diferită a culorilor, și anume, cea specifică pentru Europa secolului al XIX-lea, este abordată de Stendhal în romanul *Roșu și Negru*, în special, cu referire la personajul central. În **caracterizarea lui Julien Sorel**, negrul este culoarea dominantă, simbolizând cariera ecleziastică, în calitate de slujitor al cultului, ca una potențială pentru personajul central, dar și stările sale de spirit, aspirațiile și, mai ales, mijloacele prin care speră să le realizeze. Julien Sorel se lansează în carieră inocent și pur, aceste calități fiind sugerate de culoarea cămășii sale: „Tânărul, care purta o cămașă nespus de albă, ținea sub braț o vestă violetă și foarte curată, din lână creață" [6, p. 27]. Pomenindu-se într-o lume absolut nouă pentru el, depășește foarte curând starea inițială de derută, revenind pe făgașul aspirațiilor spre idealuri înalte, spre dedicație în numele unor valori mărețe, acestea fiind reprezentate, simbolic, de culoarea albastră a uniformei: „Acolo își lepădă oftând frumoasa uniformă albastră, sabia, epoleții, ca să îmbrace ponositul veșmânt negru" [ibidem, p. 93].

În romanele realiste franceze din secolul al XIX-lea, sistemul semanticii cromatice se constituie într-o adevărată pânză epică socială, care permite analiza și descrierea claselor și persoanelor atribuite acestora. Obiectivul în cauză este atins inclusiv prin prezentarea vestimentației și accesoriilor ei (deja la acea vreme Franța era recunoscută în Europa ca „dictator" al modei). Este un procedeu prin care autorii sugerează originile sociale și identitare ale personajelor, lucru esențial pentru schițarea portretelor acestora. Moda vremii nu lipsește din romanele analizate, aceasta referindu-se, în special, la personajele provenite din lumea mondenă. Definită ca o schimbare continuă a însemnelor unei societăți, moda se impune în romanele analizate ca un element de bază al subiectului, fiind parte componentă importantă a personalității eroilor: „Cavalerul, îmbrăcat într-o redingotă de catifea neagră (...), avea un fular albastru și un pantalon de dril cenușiu-deschis" [2, p. 49]; „(...) doamna de Marelle intră repede, îmbrăcată într-un capot japonez de mătase roz, pe care erau lucrate de mână peisaje aurii, flori albastre și păsări albe" [7, p. 50].

În unele cazuri, descrierile vestimentației, generos condimentate cu referințe cromatice, se prezintă ca niște mici, dar foarte sugestive tratate referitoare la moda secolului al XIX-lea: „N-are decât să se îmbrace într-o catifea roșie cum e cireașa, să-și împodobească părul cu trandafiri roșii, și e divină" [2, p. 83]; „Dacă i-aș pune, se gândi el, o rochie de mătase roz (...)? Sau dacă mai curând aș îmbrăca-o în catifea albastră, pe un fond cenușiu,

foarte colorat? I-aș putea da și o coleretă de dantelă albă, cu un evantai negru și cu o perdea stacojie în spate"; „(...) Va avea o rochie de un roșu-aprins (...)" [4, p. 159].

În aceeași ordine de idei, vom remarca abilitatea autorilor de a prezenta cu minuțiozitate vestimentația personajelor, ei excelând în descrierea detaliilor, procedeul dat fiind specific pentru realismul în artă (*la technique du détail inutile*). Numărul mare de detalii simbolizează, între altele, opulența, bogăția nemăsurată, în sprijinul acestei idei venind și semnificațiile culorilor: „Avea o pălărie mare de paie, cu panglici roz (...). Bandourile negre îi conturau coada sprâncenelor lungi (...). Un șal lung cu dungi violete era așezat în spatele ei (...)" [ibidem, p. 18-19]; „Rochiile lor cu tunici verzi ca apa, albastre, roz sau violete, treceau, se agitau (...)" [ibidem, p. 82].

Cât privește felul de a se îmbrăca al personajelor masculine, frecvent acesta este ridiculizat, iar policromia excesivă vine să accentueze problemele legate de gustul lor estetic: „Trupul lui voinic umplea o jachetă de catifea neagră, două smaragde îi străluceau pe cămașa de batist, iar pantalonii largi, albi, îi cădeau peste niște cizme ciudate, roșii, de piele fină, împodobite cu desene albastre" [ibidem, p. 16]; „Aproape toți bărbații purtau stofe în carouri, unii – pantaloni albi (...)" [ibidem, p. 82]. Pietre scumpe, stofe alese, accesorii exclusive, – toate acestea sunt însoțite de culori ce simbolizează luxul exagerat și materialismul extrem al unei vieți opulente (roz, violet, albastru, alb, roșu în toate nuanțele acestuia, negru catifelat etc.).

În contrast, atestăm în textele analizate descrieri exacte și sugestive ale **vestimentației oamenilor simpli**, țărani sau paludieri, burghezi ruinați, meseriași săraci etc. Deși în descrierea vestimentației acestora regăsim aceleași culori ca și în descrierea potentaților vremii, semantica acestora diferă, fiind dedusă din context: „Albul hainelor purtate de paludieri (…) contrastează puternic cu hainele albastre sau negre ale țăranilor (…)" [2, p. 8]; „Deși nu era lat în spete, vestonul de postav verde, cu nasturi negri, părea să-l strângă la subțiori. Din mânșete i se zăreau încheieturile roșii, nedeprinse cu mănușile. Purta ciorapi albaștri, pantaloni de culoare gălbuie, ridicați prea mult de bretele (...)" [3, p. 9]; „(…) halatul de cit verde cu picățele cafenii i se descheiase și picioarele i se înroșiseră de frig (…)" [8, p. 143].

Astfel, albul hainelor purtate de paludieri nu este același, ca semnificație sau chiar ca simbol, cu albul imaculat al dantelelor doamnelor de salon. În primul caz, albul simbolizează munca istovitoare la extracțiile saline, iar în al doilea – nimicnicia unei existențe lipsite de sens, superficiale, fără substanță. Policromia utilizată de Flaubert în descrierea junelui Charles din *Doamna Bovary* nu este echivalentă, ca simbol, cu cea utilizată de același autor în romanul *Educația sentimentală* în descrierea domnului Arnoux. În primul caz, policromia simbolizează posibilitățile materiale limitate ale familiei Bovary, nevoită să-și îmbrace copilul cu ceea ce își puteau permite, pe când în al doilea caz culorile țipătoare erau dictate nu de sărăcie, ci de gusturi neelevate. Culoarea verde de pe halatul de cit cu picățele cafenii, purtat de eroul central al romanului *Istoria măririi și decăderii lui César Birotteau* de Balzac, spre deosebire de verdele smaragdelor care împodobeau cămașa lui Arnoux din romanul *Educația sentimentală* de Flaubert, semnalează, în primul caz, începutul ruinării, al unei vieți ratate, pe când în cel de-al doilea caz pietrele prețioase sunt doar un accesoriu scump dintr-o mulțime de altele similare. Așadar, sensul culorii este determinat, în principal, de contextul literar, acesta variind de la caz la caz în funcție de intențiile autorului.

Apogeul afirmării realismului în literatura franceză din secolul al XIX-lea coincide cu epoca industrializării. Este perioada deschiderii masive a întreprinderilor, a investițiilor în sfera producerii, iar aceste aspecte nu au putut să nu influențeze și moda vremii.

Reverberațiile acestui impact se fac simțite și în romanele analizate. Cenușiul halelor de uzină se regăsește în vestimentația unor personaje, aducându-le în prim-planul schimbărilor societății. De exemplu, în romanul *Roșu și Negru* autorul face referință la primarul din Verrières, domnul de Rênal, de altfel și industriaș, care poartă permanent haine de culoarea metalului (pe parcursul romanului îl vedem în diverse ipostaze dramatice, neschimbat fiindu-i doar aspectul vestimentar), iar efectul acestei ținute este amplificat și de fizicul său: „Primarul are părul sur și poartă haine cenușii" [6, p. 7].

Un loc aparte în romanele analizate le revine **personajelor etnice** care, deși nu sunt numeroase, se impun prin expresivitate și prin intensitatea trăirilor. Secolul al XIX-lea se caracterizează prin intensificarea procesului de migrație, de eterogenizare a societății franceze și, ca rezultat, prin apariția problemelor legate de integrarea persoanelor de diferite etnii în mediul majoritar francez. În consens cu aceste tendințe, în literatură apar referințe și abordări tot mai insistente ale contradicțiilor generate de relaționarea dintre indivizii de diferite etnii, de imperativul nivelării diferențelor în scopul găsirii unei modalități de coabitare nonconflictuală. Elocventă în acest sens este și nuvela-roman *Carmen*, problematica respectivă, deși nu se manifestă pe teren francez, este redată de relația controversată dintre Carmen și Don José.

Referindu-ne, în special, la Carmen, menționăm că aspectul fizic pitoresc (păr și piele întunecate, ochi negri) răspunde exigențelor etniei sale, personajul întrunind, conform tradițiilor locului, cele trei condiții de femeie frumoasă: ochi, pleoape și sprâncene negre [9, p. 240]. Fizicul lui Carmen este completat de vestimentația sa, în care poziția dominantă îi revine culorii roșii, ceea ce ne conduce la ideea influenței nefaste și a pasiunii mistuitoare trezite, ulterior, de personajul feminin în sufletul lui Don José. Roșie este și floarea din părul negru, la care nu renunță niciodată, roșii sunt și hainele: „Ea avea un jupon roșu foarte scurt, care lăsa să se zărească niște ciorapi albi de mătase, care aveau mult mai mult decât o singură gaură, și niște pantofi drăguți din marochin roșu legați cu funde de culoarea focului" (*trad. noastră*) [ibidem, p. 251]. Totuși, culorile utilizate de autor în vestimentația lui Carmen nu sunt doar tributul plătit caracterului etnofolcloric al protagonistei (de altfel, tipajul etnofolcloric al acesteia este profund realist); acestea vin să încadreze și ansamblul de simboluri cromatice chemate să dezvăluie subiectul tragic al nuvelei-roman.

Carmen își datorează succesul faptului că niciun bărbat nu-i poate rezista. Femeie liberă și rebelă, ea este, pentru a cita o expresie a lui Victor Hugo, *o forță care vine* (*trad. noastră*) [10, p. 353]. „Vedeți bine că sunt țigancă!" (*trad. noastră*) [9, p. 239] – Carmen adresează cu mândrie aceste cuvinte primului narator al nuvelei. Pe parcursul narațiunii își va contrapune în repetate rânduri identitatea etnică și culturală celor pe care îi numește *payllos,* cu alte cuvinte, tuturor celor care nu sunt țigani. Provocatoare până la extreme, ea nu va înceta să-i disprețuiască pe toți cei care aparțin sistemului, să-și revendice apartenența la acel popor, pe care spaniolii îl cataloghează ca fiind compus din creaturi ale diavolului: „Paradisul (…) Oamenii locului spun că el nu este făcut pentru noi" [ibidem, p. 241]. Astfel, Carmen apare ca o ființă marginală, misterioasă și periculoasă, în același timp, ca o vrăjitoare cu puteri nestăvilite, nesupusă la nimeni și la nimic, cu excepția propriei sale libertăți. Libertatea, adusă cu exacerbare până la limite şi deseori trecută peste acestea, – iată sinonimul personajului. Și ce altă culoare, decât cea roșie (culoarea focului, spune autorul), ar putea simboliza mai profund și mai convingător aceste particularități ale lui Carmen?!

Astfel, studiul, sub aspect simbolic, al semanticii cromatice legate de vestimentația personajelor din romanele realiste franceze ne conduce spre următoarea concluzie: atenția sporită a autorilor pentru acest domeniu este dictată, cu precădere, de exigențele curentului realist. Vestimentația face parte din lumea materială, iar aceasta constituie principalul obiect

de abordare artistică de către reprezentanții realismului. Prin urmare, vestimentația reprezintă, pe lângă valorile sale estetice și, bineînțeles, tehnologice, o modalitate de comunicare între persoane și națiuni. Este un limbaj aparte, în care se regăsesc și coexistă armonios, completându-se reciproc, aspectele materiale și cele spirituale.

Referințe:

1. BALZAC, H. de. *Femeia de treizeci de ani*, traducere de H. Grămescu. Chișinău: Asociația „Cartea", 1993. 335 p. ISBN 5-86892-003-1.
2. BALZAC, H. de. *Béatrix (scene din viața particulară)*, traducere de H. Grămescu. București: Editura Eminescu, 1972. 312 p.
3. FLAUBERT, G. *Doamna Bovary*, traducere de A. Gromov. Chișinău: Editura „Cartea Moldovenească", 1976. 336 p.
4. FLAUBERT, G. *Educația sentimentală*, traducere de L. Demetrius. București: Editura Univers, Clasicii Literaturii Universale, 1976. 432 p.
5. FLAUBERT, G. *Salammbô*, traducere de A. Hodoș. Chișinău: Știința – Venus, 1994. 304 p. ISBN 5-376-01724-9.
6. STENDHAL. *Roșu și Negru*, traducere de G. Naum. Chișinău: Hyperion, Clasicii Literaturii Universale, 1994. 480 p. ISBN 5-368-01803-7.
7. MAUPASSANT, G. de. *Bel-Ami*, traducere de R. Malcoci. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1992. 256 p. ISBN 5-88568-048-5.
8. BALZAC, H. de. *Istoria măririi și decăderii lui César Birotteau*, traducere de T. Ioachimescu. Chișinău: Asociația „Cartea", 1993. 335 p. ISBN 5-86892-003-1.
9. MÉRIMÉE, P. *Colomba. Carmen*. Paris: Éditions Jean-Claude Lattès, 1989. 316 p.
10. LAGARDE, A., MICHARD, L. *XIXe siècle. Les grands auteurs français. Anthologie et histoire littéraire.* Paris: Larousse Bordas, 1997. 578 p. ISBN 978-204016216X.

CZU: 81`25:82-93 https://doi.org/10.59295/drgl2026.24

LA TRADUCTION DE LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS : ENJEUX LINGUISTIQUES ET CULTURELS

TRANSLATING CHILDREN'S LITERATURE: LINGUISTIC AND CULTURAL CHALLENGES

Angela GRĂDINARU
PhD, University Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5225-6583

Abstract. The translation of children's literature represents a complex process of linguistic and cultural mediation between the source text and the young target audience. Unlike other literary genres, children's literature requires translators to take into account the cognitive, emotional, and cultural development of young readers. The translator must not only render the linguistic meaning of the original text but also adapt cultural references, humor, and narrative elements to make them accessible and meaningful. This process often involves balancing fidelity to the source text with the need for cultural adaptation. Translators may simplify certain expressions, clarify implicit meanings, or replace culture-specific elements with more familiar ones. At the same time, they play an important role in introducing children to new cultural realities and perspectives. Thus, translation becomes a form of intercultural communication and education. The translator acts as a mediator who shapes the reception of the literary work in the target culture. Particular attention is required when translating idioms, wordplay, and stylistic devices frequently used in children's literature. These elements often demand creative solutions in order to preserve the expressive and aesthetic value of the original text. Therefore, the translation of children's literature is both a linguistic task and a cultural act that contributes to the formation of young readers' intercultural awareness.

Keywords*: children's literature translation, cultural mediation, linguistic adaptation, intercultural communication, translation strategies, young readers, cultural references, literary translation.*

Introduction

La littérature pour enfants occupe une place particulière dans le champ des études de traduction, car elle se situe à l'intersection de plusieurs dimensions : linguistique, culturelle, pédagogique et esthétique. Contrairement à d'autres types de textes, les œuvres destinées au jeune public doivent tenir compte non seulement des spécificités de la langue source et de la langue cible, mais aussi des capacités cognitives, des connaissances culturelles et de la sensibilité des enfants lecteurs. Dans ce contexte, la traduction de la littérature pour enfants représente un processus complexe de médiation linguistique et culturelle, où le traducteur joue un rôle essentiel dans la transmission du sens, des valeurs et de l'imaginaire propres au texte original.

Les textes pour enfants sont souvent caractérisés par une forte présence d'éléments culturels, d'expressions idiomatiques, de jeux de mots, de références intertextuelles ou encore de réalités socioculturelles spécifiques. Ces particularités posent de nombreux défis au traducteur, qui doit trouver un équilibre entre fidélité au texte source et adaptation aux

attentes et à la compréhension du jeune lecteur. Ainsi, la traduction ne consiste pas uniquement à transposer un contenu linguistique d'une langue à une autre, mais implique également des choix interprétatifs et stratégiques visant à préserver l'effet communicatif et l'univers symbolique de l'œuvre originale.

Dans cette perspective, la traduction de la littérature pour enfants peut être envisagée comme une forme de médiation interculturelle qui facilite l'accès des jeunes lecteurs à d'autres cultures et imaginaires. L'objectif du présent article est d'examiner les principaux enjeux linguistiques et culturels qui caractérisent la traduction de la littérature pour les enfants, en mettant en évidence les stratégies traductives utilisées pour rendre accessibles et pertinentes les œuvres destinées au jeune public dans un contexte culturel différent.

Les particularités de la littérature pour enfants

La littérature destinée aux enfants constitue un domaine spécifique de la création littéraire, caractérisé par des particularités linguistiques, stylistiques et culturelles qui la distinguent des œuvres destinées au public adulte. Elle occupe une double fonction, à la fois esthétique et éducative, et joue un rôle crucial dans la formation linguistique, émotionnelle et culturelle du jeune lecteur.

L'une des premières particularités de la littérature pour enfants réside dans son accessibilité linguistique. Les textes doivent être compréhensibles pour un public dont les compétences linguistiques et cognitives sont encore en développement. Cependant, cette accessibilité ne signifie pas simplification excessive. Comme le souligne Jean Perrot, « la littérature pour la jeunesse n'est pas une littérature simplifiée, mais une littérature adaptée à un lectorat spécifique » [12, p. 9]. De même, Zohar Shavit insiste sur la nécessité d'adapter le texte au jeune lecteur : « Le lecteur enfant n'est pas simplement un adulte en miniature ; le point de vue de l'enfant exige un texte adapté à sa compréhension cognitive, émotionnelle et culturelle. » [13, p. 12]. Ainsi, le choix du vocabulaire, la structure des phrases et les images utilisées doivent permettre à l'enfant de comprendre et d'apprécier le texte tout en stimulant son imagination. Dans *Le conte de Harap Alb*, cette adaptation est manifeste lorsque le traducteur Vasile Syrgui choisit d'atténuer l'idée de la mort du roi dans le texte cible : « *On dit que l'empereur Vert, étant au couchant de sa vie et se sentant aux portes du paradis, expédia d'urgence un message à son frère le roi* [...] » [20, p. 14]. L'original roumain, « *Amu cică împăratul acela, aproape de bătrânețe, căzând la zăcare, a scris către frățâne-său craiului* [...] » [19], utilise également des euphémismes pour ménager la sensibilité du jeune lecteur. Cette traduction conserve à la fois la compréhension et l'impact émotionnel. Le langage de la littérature destinée aux enfants se situe à l'intersection de deux dimensions essentielles : d'une part, le pôle littéraire, qui renvoie aux aspects stylistiques et esthétiques du texte, et d'autre part, le pôle pédagogique, souvent associé au rôle social et idéologique du livre. Dans cette perspective, les auteurs et les traducteurs de littérature pour la jeunesse utilisent une matière linguistique particulière, adaptée au jeune public, mais capable de produire également de fortes résonances émotionnelles.

La dimension imaginaire et symbolique est une autre caractéristique essentielle. Héritière de la tradition orale des contes et récits populaires, la littérature de jeunesse recourt au merveilleux, aux métaphores et aux images poétiques. Selon Marc Soriano, « la littérature pour la jeunesse constitue un espace privilégié où se rencontrent l'imaginaire collectif, les valeurs culturelles et les besoins affectifs de l'enfant » [14, p. 12]. Dans le même esprit, Isabelle Nières-Chevrel note que « la littérature pour la jeunesse se caractérise par l'alliance d'une langue expressive et d'un imaginaire riche, destiné à séduire, émouvoir et instruire le jeune lecteur » [11, p. 25]. Dans le conte d'Ion Creangă, cette dimension se retrouve dans la description idéalisée de la fille de l'empereur Rouge : « *il était fou d'amour pour celle qui*

ressemblait à un bouton de rose de mai, baigné dans la rosée du matin, caressé par les premiers rayons du soleil, bercé par le souffle d'un vent léger [...] » [20, p. 75]. L'accumulation d'images poétiques crée un tableau sensoriel riche et harmonieux, stimulant l'imagination et l'émotivité de l'enfant. Dans l'exemple « *Alors le cheval se mit à voler en douceur comme la brise et lorsque le vent se fut calmé, les voilà à la cour du roi arrivés*. » [20, p. 14] on observe l'utilisation d'une image poétique simple et accessible, fondée sur une comparaison évocatrice (« *voler en douceur comme la brise* »). Cette image contribue à créer une atmosphère féerique et dynamique, typique du conte. La métaphore du mouvement léger évoque la fluidité et la rapidité du voyage, tout en stimulant l'imagination du jeune lecteur. Pour le traducteur, le défi consiste à préserver à la fois la musicalité de l'énoncé, la clarté du message et la dimension imaginaire qui caractérise le récit. La phrase doit rester fluide et compréhensible, tout en conservant l'effet poétique du texte original.

Du point de vue traductologique, ce type de passage exige une attention particulière, car il ne s'agit pas uniquement de restituer le sens des mots, mais également de préserver l'effet stylistique, la valeur symbolique des images et la sensibilité poétique du texte. Le traducteur doit ainsi trouver un équilibre entre fidélité au texte source et adaptation linguistique, afin que la description conserve sa force évocatrice et reste accessible au jeune lecteur dans la langue cible.

La littérature pour enfants remplit également une fonction éducative et sociale. Elle permet à l'enfant de découvrir les normes et valeurs de la société tout en développant sa sensibilité et sa compréhension du monde. Comme le souligne Paul Cornea, « la littérature pour enfants représente un instrument fondamental de socialisation culturelle, par lequel l'enfant découvre les valeurs et les modèles de comportement de la société » [3, p. 36]. Par ailleurs, la traduction contribue à diffuser ces valeurs à un public plus large, favorisant l'ouverture interculturelle et le développement d'une conscience universelle, comme l'indique Zohar Shavit : « La littérature pour enfants est à la fois une institution littéraire et sociale ; elle éduque et divertit, tout en reflétant et en façonnant les normes culturelles de la société. » [13, p. 10].

Enfin, la dimension stylistique et sonore contribue à la richesse des textes. L'emploi de la répétition, de la rime, des jeux de mots et des rythmes particuliers favorise la mémorisation et rend la lecture plus attractive. L'effet harmonique et musical des textes est observable dans des passages comme : « *Jeune preux sur cheval vieux / Ne font pas bonne route à deux* » [20, p. 34], où la répétition d'un son vocalique (assonance) renforce le rythme et l'expressivité. Comme le souligne Dumitru Irimia, « le langage de la littérature pour enfants se caractérise par une expressivité accrue et par une forte présence d'éléments ludiques et rythmiques » [7, p. 53].

Ainsi, la littérature pour enfants se distingue par un ensemble de caractéristiques : accessibilité linguistique, richesse imaginaire, fonction éducative, expressivité stylistique et ouverture interculturelle. Les exemples du *Conte de Harap Alb* illustre parfaitement comment ces spécificités se traduisent à la fois dans le texte original et dans sa traduction, offrant au jeune lecteur une expérience littéraire complète, à la fois ludique, émotive et formatrice.

Selon Zohar Shavit, la littérature pour enfants se distingue des autres formes littéraires par des caractéristiques spécifiques qui répondent aux besoins cognitifs, émotionnels et sociaux du jeune lecteur [13, p.10-12] : Les enfants comme protagonistes – Les récits mettent souvent en scène des enfants ou des personnages proches de leur âge, ce qui permet d'aborder des sujets complexes de manière accessible et de transmettre des leçons de morale, de relations humaines et de comportements éthiques. Les personnages principaux

servent également de modèles positifs pour le jeune lecteur ; Le sujet correspond à l'âge des enfants – Lorsque le récit implique des personnages de l'âge du lecteur, ce dernier peut plus facilement s'identifier à eux, développer l'empathie et comprendre leurs émotions et points de vue ; Format et illustrations – Les œuvres pour enfants sont généralement de volume réduit et riches en images colorées et attractives, qui captent immédiatement l'attention et incitent à la lecture. L'association des illustrations au texte facilite l'acquisition du vocabulaire, stimule le sens de l'observation et la concentration, et participe au développement cognitif global de l'enfant ; Langage simple et clair – L'usage d'un langage accessible permet aux enfants d'apprendre progressivement de nouveaux mots et constructions tout en stimulant leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ; Dialogues et actions prédominants – Les textes privilégient les dialogues et les actions au détriment des descriptions longues, afin de maintenir l'attention et de fournir des exemples concrets de comportements et de réactions observables. Cette approche favorise l'apprentissage par imitation et l'expérience émotionnelle ; Aventures et défis – Les récits comportent fréquemment des aventures ponctuées d'obstacles, de défis ou de situations complexes, permettant à l'enfant de développer des compétences de réflexion stratégique et de résolution créative de problèmes ; Finale optimiste – Les fins heureuses, où le bien triomphe du mal, encouragent l'optimisme, la confiance et l'espoir, contribuant à la formation d'une vision positive du monde et à l'acquisition de valeurs éthiques.

Ainsi, la littérature pour enfants combine des éléments pédagogiques, ludiques et esthétiques, offrant un cadre à la fois stimulant, formateur et émotionnellement sécurisant pour le jeune lecteur.

Les difficultés de traduction de la littérature pour enfants

La traduction littéraire représente une activité intellectuelle particulière, au cours de laquelle le traducteur établit une correspondance entre les unités linguistiques de la langue source et celles de la langue cible, afin de produire un équivalent fonctionnel du texte original. Cette équivalence ne se limite pas à la simple transmission du sens, elle doit également préserver les dimensions stylistiques, esthétiques et culturelles du texte, tout en respectant les habitudes linguistiques et les attentes du lectorat dans le contexte historique et social de la langue cible. Comme le souligne Jean Delisle, la traduction littéraire implique une médiation complexe entre fidélité au texte source et adaptation aux normes de réception de la langue cible [5, p. 24].

Considérer que la traduction destinée aux enfants est facile constitue l'un des principaux pièges de la traduction pour la jeunesse. En réalité, ce type de traduction exige une grande sensibilité linguistique et culturelle, car le traducteur doit adapter le texte au niveau de compréhension du jeune lecteur sans trahir le sens et le style de l'œuvre originale. Il doit également tenir compte de l'imaginaire, des connaissances et de l'univers culturel propres aux enfants. De plus, certains éléments comme l'humour, les jeux de mots ou les références culturelles sont particulièrement difficiles à transposer dans une autre langue. Ainsi, la traduction pour les enfants demande non seulement des compétences linguistiques solides, mais aussi une véritable capacité d'adaptation et de médiation culturelle. Muguraș Constantinescu affirme que « traduire du simple est plus difficile que de traduire du compliqué car il s'agit en fait d'une trompeuse simplicité » [2, p. 243]. Les textes destinés aux enfants utilisent un langage clair et accessible, mais chaque mot doit être choisi avec précision afin de conserver le sens, le rythme et la dimension stylistique de l'original. Ainsi, le traducteur doit recréer cette simplicité dans la langue cible sans appauvrir le contenu ni altérer l'effet du texte. Selon Muguraș Constantinescu « Plus un énoncé est simple et plus il contient de sens superposés que le traducteur à son tour doit camoufler sous un énoncé

simple et non juxtaposer en explication de texte » [2, p. 206-207]. Affirmer que la traduction destinée aux enfants serait une forme de « traduction simplifiée » relève d'une illusion. Derrière l'apparente simplicité du texte se cachent souvent des écarts culturels, des nuances dialectales et parfois même un vocabulaire spécialisé que le traducteur doit interpréter et restituer avec justesse. Une connaissance insuffisante de sa propre langue ou des cultures étrangères ne fait qu'accentuer les difficultés propres à ce type de traduction. Le véritable défi consiste donc à trouver le ton juste, capable de capter l'attention du jeune lecteur, de l'immerger dans l'univers du livre et de l'encourager à poursuivre sa lecture jusqu'au bout.

Pour analyser les défis spécifiques de la traduction littéraire pour les enfants, nous avons pris comme objets d'étude les contes d'Ion Creangă. Ces contes mettent en évidence plusieurs difficultés : le rendu du lexique culturellement marqué, le maintien du rythme narratif et de l'humour, ainsi que la transposition des images et des références symboliques propres à la culture roumaine.

Une des difficultés de traduction vise à traduire les unités lexicales spécifiques, car elles peuvent contenir des valeurs culturelles, des nuances figuratives et des sens pragmatiques difficiles à rendre dans la langue cible. Les lexèmes d'une langue ne correspondent pas toujours directement à ceux d'une autre langue. Certaines unités lexicales ne possèdent pas d'équivalent exact dans la langue cible, ce qui oblige le traducteur à rechercher ou même à créer un analogue approprié. Un exemple illustratif se trouve dans *Le conte d'un homme paresseux* (*Povestea unui om leneș*) [18, p. 227-235] : la phrase originale en roumain, « *pe drum se întâlnesc ei cu o trăsură în care era o* ***cucoană*** » a été traduite par le traducteur français ainsi : « *Pendant qu'ils cheminaient, ils rencontrèrent une voiture dans laquelle se trouvait une* ***très grande dame*** ». Le terme roumain « *cucoană* » désigne en réalité une femme d'un certain rang social, souvent issue de la noblesse ou d'une famille aisée. La traduction française ajoute l'adjectif qualificatif « *très grande* », qui ne correspond pas à la nuance sociale ou culturelle de « *cucoană* ». Ce choix montre comment la traduction peut introduire des éléments supplémentaires, parfois pour compenser le manque d'équivalent culturel dans la langue cible, mais qui peuvent altérer légèrement le sens ou l'image initiale.

Un autre exemple concerne la traduction de la séquence suivante : « *Eu am acolo un hambar plin cu* ***posmagi****, ia așa pentru împrejurări grele, Doamne ferește !* » [22], traduite par le traducteur français comme suit : « *J'ai une grange pleine de* ***biscuits*** *que je tiens en réserve pour les mauvais jours, dont Dieu veuille nous garder* » [18, p. 231]. Dans ce cas, le traducteur a choisi de rendre le mot roumain « *posmagi* » par « *biscuits* ». Ce choix ne restitue pas exactement la couleur locale ni la spécificité culturelle du terme. En effet, « *posmagi* » est un mot d'origine vieux-slave désignant des morceaux de pain sec utilisés comme aliment de base dans diverses recettes traditionnelles. Dans le contexte de l'histoire, lorsque le personnage demande : « *muieți-s posmagii ?* », il fait référence précisément à ce type d'aliment sec et peu coûteux, symbole de subsistance simple. En traduisant par « *biscuits* », la nuance contextuelle et la valeur culturelle du terme sont partiellement perdues, car le mot français évoque davantage un produit sucré ou raffiné, éloigné de la réalité alimentaire traditionnelle représentée dans le texte. Cet exemple illustre les difficultés que rencontre le traducteur littéraire face aux lexèmes culturellement marqués : il doit non seulement trouver un équivalent linguistique, mais aussi transmettre la dimension historique, sociale et symbolique de l'élément lexical. Dans le cas de la littérature pour enfants, la fidélité à ces nuances est particulièrement importante, car elle contribue à la formation de la conscience culturelle du jeune lecteur.

Dans un autre passage du conte *Cinci pâini*, on rencontre l'expression roumaine « *să-i luăm* ***năravul*** » [21], traduite en français par « *finir avec son* ***vice*** » [18, p. 239]. En

roumain, le mot « *năravˮ* » désigne une habitude, un comportement ou un trait de caractère, généralement négatif, souvent associé à une mauvaise habitude ou à un vice. Le traducteur a donc choisi un syntagme qui transmet l'idée générale de correction d'un défaut, ce qui permet de rendre le sens du texte original tout en l'adaptant au lexique français. Toutefois, la traduction ne restitue pas exactement la nuance culturelle du terme roumain, qui peut inclure des connotations plus larges de tempérament ou de comportement particulier, au-delà de la notion stricte de vice. Cet exemple illustre comment le traducteur doit trouver un équilibre entre fidélité au sens, clarté pour le lecteur cible et conservation des implications culturelles et psychologiques des lexèmes originaux, en particulier dans le contexte de la littérature pour enfants.

Ion Creangă écrivait dans un dialecte moldave propre à son époque, intégrant de nombreux régionalismes et archaïsmes. La traduction de ces textes exige du traducteur non seulement de rendre le sens des mots, mais également de préserver la saveur linguistique et stylistique du texte original. Cette tâche peut se révéler particulièrement complexe, car certaines expressions ou certains lexèmes n'ont pas d'équivalents directs dans la langue cible.

Les contes d'Ion Creangă sont profondément ancrés dans les coutumes et traditions rurales de la Moldavie du XIXe siècle. Le traducteur doit donc être attentif à ces dimensions culturelles afin de les restituer de manière fidèle, ce qui peut nécessiter des notes explicatives ou des adaptations adaptées au lectorat cible.

Par exemple, dans *La belle-mère et ses trois belles-filles* (*Soacra cu trei nurori*) [18, p. 242-253], le récit décrit les activités quotidiennes d'un foyer rural, telles que la cuisine, le ménage ou les soins aux animaux. Ces détails offrent une représentation authentique de la vie des paysans moldaves de l'époque, à travers des termes tels que *fuse în oboroc, mămuca, străchinoaie, bordei, opaiț, blide* [23]. Le traducteur a rendu ces éléments par des emprunts ou des équivalences, accompagnés de notes explicatives : *les fuseaux, l'opaitz, une terrine de fromage, des assiettes, mère* [18, p. 250]. On observe que pour de nombreux archaïsmes, le traducteur recourt à l'emprunt lexical et fournit des précisions en bas de page, permettant ainsi au lecteur francophone de percevoir la nuance culturelle et lexicale propre au monde paysan moldave. Cette stratégie traduit la volonté de conserver à la fois la dimension linguistique et culturelle du texte original, tout en rendant la lecture accessible et compréhensible.

Une autre difficulté de traduction dans les œuvres destinées aux enfants concerne les onomatopées. Cette catégorie d'interjections sert à reproduire des bruits spécifiques associés à un être vivant, à un animal ou à un objet. Elles rendent ainsi le récit plus vivant et contribuent à la création d'images mentales chez le jeune lecteur. On peut, par exemple, rencontrer des onomatopées dans *Le conte de Harap Alb* : *a curge gâlgâind (a gâlgâi) – couler glouglou.* Dans les deux langues, roumain et français, cette onomatopée évoque le bruit produit par un liquide qui s'écoule. Dans ce contexte précis, il s'agit du sang qui s'échappe, ce qui permet au lecteur de se représenter plus clairement la scène. L'onomatopée *zbr, zbr – frou, frou* imite le bruit des ailes d'un oiseau qui s'envole. Chaque fois que l'enfant l'entend, il peut facilement imaginer l'image d'un oiseau prenant son envol. De manière générale, ce sont surtout les sensations visuelles et auditives qui offrent à l'enfant une première expérience, fondamentale, de la découverte du monde.

Une autre difficulté de traduction concerne les noms propres et les dénominations présents dans les œuvres destinées à la jeunesse, car ils révèlent souvent la nationalité ou l'origine culturelle des personnages. La traduction des noms propres soulève depuis longtemps une question fondamentale : les noms propres doivent-ils être traduits ? De

nombreux spécialistes considèrent qu'ils ne se traduisent pas. Ainsi, George Moore estime que « tous les noms propres […] doivent être rigoureusement respectés », tandis que Georges Kleiber affirme que « toute modification aboutit, non à une traduction d'un nom propre, mais à un nouveau nom propre » [*apud* 9, p. 201-218]. Par ailleurs, la traduction des noms propres peut parfois effacer certaines traces de l'œuvre originale. Le maintien d'une certaine nuance d'« exotisme » dans la traduction permet au jeune lecteur de découvrir un univers différent. La préservation de l'étrangeté du texte source offre non seulement la possibilité de comprendre l'histoire, mais aussi de percevoir l'exotisme et la sensibilité propres à l'original [8, p. 54]. Un exemple significatif est celui du « *brick-goélette Pilgrim* », tiré du roman *Un capitaine de quinze ans* de Jules Verne. Dans la traduction roumaine, cette dénomination est reprise presque telle quelle : « *bricul-goeletă Pilgrim* » ou « *goeletă Pilgrim* ». Ce choix permet de transmettre, au moins en partie, la réalité culturelle que l'auteur souhaitait évoquer et d'orienter le jeune lecteur vers le cadre de l'action : les événements relatés appartiennent à un univers éloigné de sa propre civilisation, perçu comme lointain, inconnu et étranger. Cette impression est renforcée par l'exotisme de plusieurs noms de personnages : *James W. Weldon ; le capitaine Hull – căpitanul Hull ; Mrs. Weldon – Doamna Weldon ; Jack ; cousin Bénédict – vărul Benedict ; Negoro ; Dick Sand ; l'Américain Wilkes – americanul Wilkies ; le Français Dumont d'Urville – francezul Dumont d'Urville*. Toutefois, certaines œuvres proposent des cas où les noms propres sont effectivement traduits. C'est le cas, par exemple, des personnages *la Gelée (Gerilă), l'Affamé (Flămânzilă), l'Assoiffé (Setilă), l'Œillard (Ochilă), l'Oiseleur-Large-Long (Păsări-Lăți-Lungilă)* dans *Le conte de Harap Alb* d'Ion Creangă. Dans ces situations, la traduction des noms propres est non seulement acceptable, mais même souhaitable, car elle fournit au jeune lecteur davantage d'informations que s'ils restaient dans la langue source. Ces noms révèlent en effet des traits de caractère, certaines particularités physiques ou comportementales, voire parfois un statut social. Idéalement, la traduction des noms propres dans un roman de fiction devrait donc trouver un équilibre : préserver l'exotisme qui entoure certains noms tout en guidant le lecteur lorsque ceux-ci possèdent une signification particulière [1, p. 3].

La traduction des œuvres destinées aux enfants présente également des difficultés liées aux allusions à l'histoire et à la culture du pays d'origine, souvent peu connues des jeunes lecteurs de l'œuvre traduite. En effet, la plupart des livres pour la jeunesse reflètent la culture de leur auteur ou celle d'un espace culturel différent de celui du lecteur. L'un des défis majeurs du processus de traduction consiste donc à rester fidèle aux éléments culturels présents dans le texte original : l'histoire, le régime politique, le système d'éducation, la législation, les traditions et les coutumes, ainsi que diverses formes d'expression artistique. Cependant, cette fidélité pose un double problème. D'une part, lorsque la traduction respecte scrupuleusement les particularités culturelles du texte source, elle gagne en authenticité, mais peut devenir moins compréhensible pour un lecteur qui ne connaît pas la culture évoquée. D'autre part, si le traducteur recourt à une transposition culturelle afin de faciliter la compréhension, le texte devient plus accessible, mais certains passages risquent d'être dénaturés ou de perdre leur spécificité culturelle [1, p. 3].

Selon Eugene A. Nida, les différences culturelles constituent souvent un obstacle plus important pour le traducteur que les différences linguistiques, mais le lecteur d'une traduction peut néanmoins comprendre certains aspects culturels du texte source [10, p.129-130]. Le linguiste estime que le récepteur d'une traduction est capable d'assimiler des réalités culturelles différentes des siennes, ce qui permet au traducteur de conserver certains éléments culturels du texte source sans empêcher la compréhension du message.

Le fragment suivant illustre certaines habitudes propres aux habitants de l'Amérique, qui peuvent paraître étrangères ou peu familières au lecteur de la traduction. Toutefois, ces éléments culturels peuvent également susciter la curiosité de l'enfant et lui permettre de découvrir un univers nouveau, contribuant ainsi à l'enrichissement de sa culture générale : « *La Nouvelle-Zélande ne manquait point de harponneurs, marins de toutes nationalités, déserteurs ou autres, qui cherchaient à se louer pour la saison et faisaient habilement le métier de pêcheurs. La période utile une fois achevée, on les payait, on les débarquait, et ils attendaient que les baleiniers de l'année suivante vinssent réclamer leurs services*. » [25]. Cet exemple montre comment les références à des pratiques sociales et économiques propres à un certain contexte historique et géographique peuvent enrichir la lecture, tout en posant des défis spécifiques au traducteur.

La traduction des allusions géographiques constitue également un défi pour le traducteur. Les références géographiques présentes dans une œuvre littéraire reflètent souvent la personnalité de l'auteur ainsi que son appartenance à une culture donnée. Leur maintien dans la traduction, sous leur forme originale, permet au jeune lecteur d'entrer plus facilement dans l'univers de l'auteur. Par ailleurs, la mise en évidence des différences culturelles constitue un moyen important de favoriser la connaissance et l'acceptation de l'altérité [1, p. 3]. Comme cela a été mentionné précédemment à propos des éléments culturels, la conservation des toponymes dans la traduction ne nuit pas à la compréhension du message de l'œuvre. L'enfant est capable de percevoir ces réalités même lorsqu'elles n'appartiennent pas à son propre univers culturel. Bien au contraire, l'inconnu stimule souvent son imagination et éveille sa curiosité. L'œuvre de Jules Verne, *Un capitaine de quinze ans* [25], offre de nombreux exemples de noms de villes, de pays et de régions géographiques qui contribuent à transmettre l'exotisme du texte original : *le méridien de Greenwich – meridianul Greenwich ; San Francisco – San Francisco ; les mers australes – mările australe ; l'océan Antarctique – oceanul Înghețat ; la Tasmanie – Tasmania ; le cap Horn – capul Horn ; la Nouvelle-Zélande – Noua Zeelandă ; le port d'Auckland – portul Auckland ; le golfe de Chouraki – golful Șuraki*. Grâce à ces références géographiques, l'enfant est invité à découvrir un univers nouveau. Même s'il peut parfois saisir certains détails avec un léger décalage par rapport au lecteur de la culture d'origine, ce décalage ne constitue pas un obstacle à la compréhension du récit. Au contraire, cette « part de mystère » liée à la découverte d'un monde inconnu peut accroître l'intérêt du jeune lecteur et renforcer son plaisir de lire.

Un autre aspect problématique de la traduction concerne la traduction des expressions imagées et des proverbes. La traduction de ces éléments requiert une attention particulière, car elle demeure complexe, que ce soit dans les œuvres destinées aux adultes ou dans celles destinées aux enfants. Cette complexité provient de la spécificité de ces structures linguistiques. Les proverbes, par exemple, constituent un type particulier de phrase figée. Ils se distinguent par leurs caractéristiques rythmiques, métaphoriques et sémantico-pragmatiques, et reflètent le patrimoine de conseils empiriques accumulés au fil du temps par la sagesse populaire. Par ailleurs, ce sont surtout les proverbes métaphoriques qui posent des difficultés importantes. Ainsi, trouver un équivalent pour ce type de proverbes ne consiste pas à les traduire littéralement mot à mot, mais plutôt à rechercher, dans la langue cible, l'unité de sens qui correspond le plus fidèlement possible à celle de la langue source. Exemples de proverbes métaphoriques traduits : *Una-i una și două-s multe !* [19, p. 9] = *Comparaison n'est pas raison !* [20, p. 9] ; *Rău-i cu rău, dar e mai rău făr' de rău* ! [19, p. 16] = *Le mieux est l'ennemi du bien* [20, p. 18]. Ces exemples montrent que la connaissance du domaine parémiologique, c'est-à-dire de l'étude des proverbes, est essentielle pour le

traducteur. Elle lui permet d'identifier correctement les expressions idiomatiques dans la langue source et de déterminer la manière la plus appropriée de les rendre dans la langue cible.

L'étude de ces traductions montre que le traducteur littéraire doit combiner créativité et rigueur analytique : il ne se contente pas de transposer des mots, mais cherche à recréer l'expérience artistique et émotionnelle du texte original pour le lecteur francophone.

La traduction de la littérature pour enfants

L'écriture et la traduction destinées aux enfants constituent deux pratiques étroitement liées, qui impliquent chacune des méthodes et des stratégies spécifiques, dans la mesure où elles s'adressent à un public particulier. Au-delà de la restitution la plus fidèle possible du sens du texte original, le traducteur se trouve confronté à diverses contraintes d'ordre linguistique et culturel, qu'il doit adapter à un lectorat jeune, dont les compétences de lecture et l'expérience du monde diffèrent de celles d'un public adulte [4].

La traduction de la littérature pour enfants constitue un domaine particulier de la traductologie, où se conjuguent des exigences linguistiques, culturelles et pédagogiques. Contrairement à la traduction de textes destinés à un public adulte, celle-ci doit tenir compte de la spécificité du jeune lecteur, de ses capacités cognitives, de son expérience émotionnelle et de sa compréhension culturelle. Comme le souligne Zohar Shavit, « le lecteur enfant n'est pas simplement un adulte miniature » [13, p. 10], il nécessite un texte adapté qui facilite la compréhension, stimule l'imaginaire et transmet des valeurs sociales et culturelles.

La traduction littéraire pour enfants implique donc une adaptation attentive du texte à la langue cible, tout en conservant sa dimension culturelle et stylistique. La traduction doit rendre le sens tout en préservant la couleur locale et les nuances émotionnelles, pour que le jeune lecteur francophone puisse accéder à la même expérience que le lecteur roumain. La traduction pour enfants ne se limite pas à la transmission du contenu narratif : elle doit également restituer l'intention pédagogique et morale de l'auteur, ainsi que la dimension ludique et esthétique du texte. Comme le note Umberto Eco dans *Lector in fabula*, le texte offre des indices que le lecteur complète activement, dans le contexte de la traduction jeunesse, le traducteur devient un médiateur entre l'auteur et le lecteur, cocréant le sens et facilitant l'accès à l'univers culturel et narratif original [6, p. 25].

Par conséquent, la traduction de la littérature pour enfants est un acte à la fois linguistique, culturel et créatif. Elle exige du traducteur non seulement la maîtrise des langues source et cible, mais aussi une sensibilité particulière aux besoins et aux capacités du jeune lecteur. Par son rôle de médiateur et de co-lecteur, le traducteur assure la transmission du sens, du style, de l'humour et des valeurs culturelles, permettant ainsi au texte de toucher, d'éduquer et de divertir un nouveau public, tout en respectant la richesse et l'originalité de l'œuvre initiale.

Dans son ouvrage *Lector in fabula*, Umberto Eco propose une réflexion fondamentale sur la lecture, en soulignant que le texte littéraire n'est jamais un objet clos et immuable, mais un espace de communication où le lecteur joue un rôle actif. Selon Umberto Eco, « le texte offre des indices mais laisse au lecteur la tâche de combler les lacunes » [6, p. 25]. Cette approche est particulièrement pertinente pour la littérature pour enfants, où la participation du jeune lecteur dans la construction du sens est essentielle. Les textes jeunesse ne se contentent pas de transmettre des informations, ils stimulent l'imaginaire, suscitent des émotions et invitent à une interprétation personnelle, même à un âge précoce. Dans le contexte de la traduction, les idées d'Umberto Eco prennent une dimension pratique et théorique majeure. Le traducteur n'est pas simplement un transmetteur de mots, mais un médiateur culturel et linguistique. Il doit recréer pour le lecteur cible l'expérience de lecture

proposée par le texte original, en respectant à la fois le sens, le style et la dimension émotionnelle. Les choix traductifs illustrent le rôle du traducteur comme cocréateur du texte, selon l'idée d'Umberto Eco que le lecteur (ou ici, le lecteur et le traducteur) participe activement à la construction du sens.

La traduction de la littérature pour enfants implique également de préserver le style et le rythme narratif, essentiels pour capter l'attention du jeune lecteur. Les dialogues vifs, les répétitions, les jeux de sons et les rimes participent à la musicalité et à la dimension ludique des textes. Dans ce contexte, le traducteur doit trouver un équilibre délicat entre fidélité au texte source et fluidité en langue cible, afin de conserver le plaisir de lecture et la richesse expressive.

Enfin, l'approche d'Umberto Eco met en lumière l'importance de considérer le lecteur comme un acteur de l'expérience littéraire. Dans la littérature jeunesse, le traducteur agit comme un « guide » qui permet au jeune lecteur de découvrir l'univers narratif, de comprendre les références culturelles et de reconstruire mentalement le monde du texte original. La traduction devient ainsi un acte créatif, qui vise à transmettre non seulement l'information et l'histoire, mais aussi l'émotion, l'humour et l'imaginaire de l'auteur.

Pour traduire efficacement une œuvre destinée au jeune public, le traducteur doit se construire une représentation claire de l'enfant lecteur, en s'appuyant à la fois sur sa propre expérience de l'enfance et sur ses connaissances du développement et des besoins des enfants. Cette représentation influence directement les choix traductologiques. Si le traducteur estime que l'enfant possède des connaissances suffisantes, la traduction pourra rester relativement implicite. En revanche, s'il considère que le jeune lecteur ne dispose pas du même bagage culturel ou intellectuel que le destinataire du texte original, il aura tendance à introduire des explications, des modulations, voire des réductions ou des omissions. Selon Mark Schwass, cette seconde tendance est souvent privilégiée. Toutefois, une telle simplification, motivée par la crainte d'une incompréhension du texte, peut conduire à un appauvrissement de l'œuvre originale [15, p. 18].

La traduction de l'œuvre de Jules Verne, *Un capitaine de quinze ans*, illustre clairement cette tendance. Dans plusieurs passages, le traducteur privilégie l'explicitation afin de faciliter la compréhension du jeune lecteur. Ainsi, certains termes spécialisés sont rendus par des formulations plus explicites, comme « *prinzători cu cangea* » pour « *harponneurs* », « *proprietari de corăbii* » pour « *armateurs* » ou encore « *pescuitori de balene* » pour « *baleiniers* ». Dans d'autres cas, le traducteur a recours à des réductions, voire à des omissions, dans le but de simplifier le texte et de l'adapter au niveau de compréhension du jeune public : « *La baleine franche, qui porte le nom de « Nord-caper » dans l'océan Boréal, et celui de « Sulpherboltone » dans les mers du Sud, tendait à disparaître*. » [25, p. 6] = « *Balena care trăiește în oceanul boreal, aproape că dispăruse cu desăvârșire*. » [24, p. 4] ; « *Or, dans certains de ces ordres, les coléoptères, par exemple, on a reconnu trente mille espèces et soixante mille dans les diptères, les sujets d'étude ne manquent donc pas, et on conviendra qu'il y a là de quoi occuper un homme seul*. » [25, p. 12-13] - pour cette phrase, on ne relève pas d'équivalent direct en roumain. À travers ces exemples, on observe que le traducteur s'efforce de rendre la lecture du texte plus accessible et plus aisée pour le jeune destinataire, en clarifiant les passages difficiles et en expliquant certaines notions moins familières, tout en veillant à préserver le message initial de l'œuvre.

Selon Muguraș Constantinescu, la traduction destinée aux enfants relève pleinement de la traduction littéraire et soulève des problématiques similaires, notamment en ce qui concerne la fidélité au sens et à la forme du texte original. Comme dans toute traduction dite « traditionnelle », l'objectif principal consiste à transmettre le message de la langue source

vers la langue cible. Le processus de travail reste également comparable : il implique la lecture attentive du texte source et la compréhension de son style, des recherches documentaires ou historiques, l'élaboration de plusieurs versions de traduction dans la langue cible, suivies de relectures et de vérifications. Toutefois, la particularité de la traduction pour la jeunesse réside dans la prise en compte du public cible, à savoir les enfants [2, p.114].

La traduction de la littérature pour les enfants nécessite des techniques spécifiques qui tiennent compte à la fois de l'âge du lectorat, de ses capacités de compréhension et de son univers culturel. Ainsi, le traducteur doit recourir à diverses stratégies et procédés de traduction afin de transmettre le sens, l'humour et la dimension éducative du texte tout en l'adaptant au public enfantin.

L'adaptation constitue un procédé fondé sur une équivalence situationnelle qui prend en compte le contexte extralinguistique. Inkeri Vehmas-Lehto regroupe les procédés d'adaptation pragmatique dans quatre catégories : les ajouts, les omissions (voire les réductions), les substitutions et le changement de la typologie syntaxique (la transposition) [16, p. 100].

Les ajouts désignent les éléments supplémentaires introduits dans la traduction afin de clarifier ou de compléter le texte original. Ils permettent de produire dans la langue cible un effet similaire à celui du texte source et peuvent parfois s'avérer nécessaires. Par exemple : « *Le Pilgrim est un bon navire, après tout, bien qu'il n'ait fait qu'une triste campagne de pêche, et j'en suis sûr, autant qu'un marin peut l'être du bâtiment qu'il commande depuis plusieurs années*. » [25, p. 15] = « *Pilgrim e o corabie foarte bună, cu toate că n-o întrebuințăm decât la pescuit, și sunt pe deplin încredințat, așa cum poate fi orice marinar care comandă un vas de mai mulți ani, că n-avem temei de spaimă.* » [24, p. 9-10].

L'exemple « *numai să nu fie deochi* », traduit en français par une formulation qui explique « *une croyance folle selon laquelle certaines personnes ont le pouvoir de rendre malades ceux sur lesquels elles fixent leurs yeux* » [18, p.14], relève d'un procédé d'***explicitation*** dans la traduction. En roumain, *deochi* désigne le mauvais œil, une croyance populaire très condensée lexicalement : un seul mot véhicule la superstition et ses conséquences (maladie, malheur). La phrase complète « *numai să nu fie deochi* » fonctionne comme un avertissement ou une précaution, très implicite pour le locuteur natif. Le traducteur conserve le mot clé « *œil* », ce qui maintient le lien lexical avec la superstition originale. Il développe le sens implicite du mot par une ***paraphrase explicative*** : « *…selon laquelle certaines personnes ont le pouvoir de rendre malades ceux sur lesquels elles fixent leurs yeux* ». Ce procédé correspond à ce que la théorie de la traduction appelle l'explicitation, c'est-à-dire rendre explicite dans la langue cible un élément qui est implicite dans la langue source, afin de rendre le message compréhensible pour le lecteur qui ne partage pas la même culture. La traduction permet au lecteur français de comprendre à la fois le concept et ses conséquences, ce que le simple mot *deochi* ne pourrait pas transmettre sans explication. Elle combine transposition culturelle (expliquer la superstition propre à la culture roumaine) et adaptation pragmatique (conserver le terme central « œil » tout en contextualisant).

Les omissions consistent à supprimer certains éléments du texte source jugés superflus ou trop difficiles à comprendre pour le jeune lecteur, dont l'expérience et les connaissances restent encore limitées : « *À cette science, il donnait toutes ses heures, – toutes sans exception, même les heures du sommeil, puisqu'il rêvait invariablement « hexapodes ».*

» [25, p. 13] = « [...] *acestei îndeletniciri, pentru care își risipea ceasurile de veghe, până și ceasurile de somn*. » [24, p. 8].

Les substitutions consistent à reformuler les idées dans la langue cible selon les modes d'expression propres au public visé. Grâce à ces transformations, le texte traduit se rapproche davantage d'une œuvre écrite directement dans la langue cible, ce qui en facilite la compréhension et rend la lecture plus fluide : « *James W. Weldon trouvait beaucoup plus économique de n'embarquer à San Francisco que le nombre de matelots nécessaires à la conduite du bâtiment*. » [25, p. 6] = « *James W. Weldon găsea că e de mai mult folos pentru el să nu îmbarce la San Francisco decât numărul de marinari care îi erau de trebuință pentru goana pe ape a vasului*. » [24, p. 4].

Les adaptations portant sur la typologie syntaxique (***la transposition***) sont indispensables, car les structures des phrases varient d'une langue à l'autre et l'ordre des mots peut être plus ou moins rigide selon la langue : « *Il y avait donc certains avantages pour Mrs. Weldon à faire la traversée dans ces conditions*. » [25, p. 8] = « *Pentru doamna Weldon era o mare înlesnire călătoria în astfel de condiții pe ape*. » [24, p. 6]. Dans l'exemple ci-dessus, on observe un déplacement du sujet et du prédicat : en français, l'ordre est sujet + prédicat (« *le jour arriva* »), tandis qu'en roumain, il devient prédicat + sujet (« *sosi seara* »).

La transposition est un procédé de traduction qui consiste encore à exprimer une unité linguistique par une autre, sans modifier le sens du message et sans entraîner de pertes ni de gains sémantiques. On distingue notamment les changements de catégorie grammaticale des éléments lexicaux : **adjectif → nom** : « *Le capitaine Hull savait se « débrouiller », comme disent les matelots, […] sous une latitude beaucoup plus basse que celle qu'elles atteignent dans les mers septentrionales du globe*. » [25, p. 5] = « *Căpitanul Hull știa „să se descurce", cum spun marinarii, […] sub o latitudine mult mai joasă decât aceea pe care o ating în mările din miazănoapte ale globului*. » [24, p. 3] ; **adjectif → syntagme** (nom + adjectif) : « *Jamais on n'avait fait plus mauvaise pêche. Le capitaine Hull rentrait donc avec le désappointement d'un chasseur émérite, qui, pour la première fois, revient bredouille, – ou à peu près*. » [25, p. 7] = « *Căpitanul Hull se reîntorcea cu amărăciunea pescarului încercat, care pentru întâia oară se întoarce cu traista goală*. » [24, p. 5] ; **adjectif → syntagme** (préposition + nom) : « *Le brick-goélette venait de faire sa saison sur la limite du cercle polaire antarctique*. » [25, p. 6] = « *Goeleta își petrecuse anotimpul pe coasta cercului polar dinspre miazăzi*. » [24, p. 4] ; **adjectif → verbe** : « *Dans cette collection figuraient, entre autres, quelques échantillons de ces nouveaux staphylins, sortes de coléoptères carnassiers, dont les yeux sont placés au-dessus de la tête, et qui jusqu'alors semblaient être particuliers à la Nouvelle-Calédonie.* » [25, p. 14] = « *În această colecție figurau, între altele, câteva specii de coleoptere carnivore, cu ochii așezați deasupra capului și care până atunci se credeau că trăiesc numai prin Noua Caledonie*. » [24, p. 9] ; **verbe → nom** : « *Facile à vivre, d'ailleurs, s'accommodant de tout, oubliant de boire ou de manger, si on ne lui apportait pas à manger ou à boire*. » [25, p. 10] = « *Se obișnuia cu orice, uitând uneori să bea și să mănânce, dacă nu i se aducea de mâncare și de băutură.* » [24, p. 7].

La modulation est un procédé de traduction qui permet de rendre une même réalité extralinguistique en l'exprimant sous un angle ou un point de vue différent : « *Jamais on n'avait fait plus mauvaise pêche*. » [25, p. 7] = « *Nicicând pescuitul nu fusese mai prost*. » [24, p. 5]. Dans cet exemple, la modulation apparaît dans la manière dont la négation et l'intensité sont exprimées dans les deux langues. En français, la phrase « *Jamais on n'avait fait plus mauvaise pêche* » utilise une formulation avec « jamais » + superlatif « plus

mauvaise », ce qui exprime l'idée de manière emphatique et temporelle. En roumain, la traduction « *Nicicând pescuitul nu fusese mai prost* » conserve la négation absolue (« nicicând ») et le superlatif relatif (« mai prost »), mais l'ordre des éléments et la construction de la phrase s'adaptent aux usages syntaxiques et stylistiques de la langue cible. Le procédé de modulation ici consiste donc à reformuler l'expression de la même réalité extralinguistique (l'échec maximal à la pêche) en respectant les conventions de la langue cible. On change la structure et l'angle d'expression, mais le sens et l'intensité restent équivalents.

L'équivalence est un procédé de traduction qui implique une réorganisation complète des éléments du texte original dans la langue cible, sans altérer la référence à la situation communicative du texte source. Ce procédé est particulièrement utilisé pour traduire les expressions idiomatiques : « *Apără-mă de găini, că de câini eu nu mă tem*. » [19, p. 7] = « *Défendez-moi contre les oisons, car les chiens je ne les crains.* » [20, p. 7]. Dans cet exemple, le procédé d'équivalence se manifeste clairement dans la manière dont l'expression idiomatique ou imagée est adaptée d'une langue à l'autre. Dans le texte original roumain : « *Apără-mă de găini, că de câini eu nu mă tem* », l'expression joue sur le contraste entre la peur des poules (găini) et l'absence de peur des chiens. C'est une formulation humoristique et imagée qui relève du folklore ou de la sagesse populaire. Dans la traduction française : « *Défendez-moi contre les oisons, car les chiens je ne les crains* », le traducteur a choisi « oisons » à la place de « găini », en adaptant l'image pour le public cible. La substitution permet de conserver l'effet comique et la structure contrastive, tout en utilisant un élément familier dans la langue cible. Dans ce contexte, l'équivalence consiste donc à : recréer le même effet stylistique et humoristique dans la langue cible ; adapter les références culturelles ou lexicales pour que le lecteur français perçoive l'absurde ou l'exagération de la même manière que le lecteur roumain. Le sens général et la fonction communicative de la phrase sont conservés, même si certains éléments lexicaux changent.

Dans l'exemple « *Deal cu deal se ajunge, dar încă om cu om*. » [19, p. 10] = « *Il n'y a que les montagnes qui ne se rencontrent jamais*. » [20, p. 10] le procédé de l'équivalence est particulièrement visible au niveau de l'adaptation idiomatique et culturelle. Dans le texte roumain : « *Deal cu deal se ajunge, dar încă om cu om* », l'expression est un proverbe populaire qui signifie littéralement : « Les collines peuvent se rejoindre, mais les hommes rarement », soulignant la difficulté pour les êtres humains de se rencontrer ou de se comprendre, même lorsque les obstacles naturels sont surmontés. Dans la traduction française : « *Il n'y a que les montagnes qui ne se rencontrent jamais* », le traducteur ne traduit pas mot à mot. Il choisit une formulation idiomatique française qui reproduit l'idée générale du proverbe : les obstacles naturels (les montagnes) peuvent sembler immuables, tandis que la rencontre humaine est exceptionnelle ou rare. Le traducteur utilise l'équivalence idiomatique : le proverbe roumain est remplacé par un équivalent français qui transmet la même idée et la même fonction communicative. Le sens et l'effet du proverbe sont préservés, mais la forme linguistique change pour être naturelle et compréhensible en français. Cela montre que l'équivalence ne vise pas la traduction littérale, mais la reproduction de l'effet pragmatique et culturel sur le lecteur cible.

L'exemple du proverbe roumain « *Omul sfințește locul* » traduit en français par « *Tant vaut l'homme, tant vaut la terre* » [18, p. 65] illustre clairement le procédé de l'équivalence dans la traduction des unités phraséologiques, en particulier des proverbes. Dans la langue source, le proverbe « *Omul sfințește locul* » possède une structure métaphorique concise. Littéralement, il signifie « l'homme sanctifie le lieu ». Toutefois, le sens réel dépasse la signification littérale : il exprime l'idée que la valeur d'un endroit dépend

de la qualité, du travail et du caractère de la personne qui y agit. Autrement dit, un lieu devient prospère ou respectable grâce à l'action humaine. Dans la traduction française, l'option choisie – « *Tant vaut l'homme, tant vaut la terre* » – ne reproduit pas la métaphore religieuse présente dans le verbe roumain *a sfinți* (sanctifier). Le traducteur opte plutôt pour un proverbe existant dans la culture française, qui transmet la même relation de dépendance entre la valeur de l'homme et celle de l'espace ou du milieu dans lequel il agit. Ce choix relève du procédé d'équivalence, concept largement décrit par les théoriciens de la traduction comme Jean Vinay et Jean-Paul Darbelnet, selon lesquels l'équivalence consiste à exprimer la même réalité ou la même situation communicative au moyen de structures et d'images différentes dans la langue cible [17]. Dans ce cas, la traduction ne vise pas la correspondance lexicale, mais la reproduction de l'effet sémantique et pragmatique du proverbe. Sur le plan stylistique, plusieurs transformations sont observables : Changement d'image métaphorique – en roumain : image religieuse (sfințește – sanctifier) et en français : relation de proportion (tant… tant…). Le traducteur choisit une formulation proverbiale naturelle pour le public francophone, évitant une traduction littérale telle que « *L'homme sanctifie le lieu* », qui serait compréhensible mais moins idiomatique. Les deux proverbes maintiennent la même valeur sentencieuse et la même fonction pragmatique : transmettre une vérité générale sur le rôle déterminant de l'homme. Ainsi, cet exemple démontre que la traduction des proverbes exige souvent une transposition culturelle et phraséologique, plutôt qu'une simple correspondance lexicale. L'équivalence permet de préserver la force expressive, la dimension proverbiale et l'intelligibilité du message dans la langue cible. Elle représente donc l'une des stratégies les plus efficaces dans la traduction des expressions figées et des éléments de sagesse populaire, notamment dans les textes littéraires ou destinés à un large public.

L'exemple « *leagă calul unde zice stăpânul* » traduit par « *Ceux que pour le maître n'est qu'un caprice, pour son serviteur est une loi* » [18, p. 37], illustre un procédé de traduction par ***équivalence*** et ***adaptation culturelle***, mais d'une manière plus complexe que les précédents cas. Littéralement, « *leagă calul unde zice stăpânul* » signifie « attache le cheval là où le maître le dit ». La phrase reflète un principe de soumission et d'obéissance : ce qui peut sembler trivial ou arbitraire pour le supérieur devient obligatoire pour celui qui exécute. La métaphore repose sur une situation concrète (attacher un cheval), facilement compréhensible dans le contexte roumain, mais moins directement idiomatique en français. Le traducteur ne conserve ni la métaphore du cheval ni l'image concrète, car elles seraient incompréhensibles ou peu idiomatiques pour le lecteur français. Il choisit une ***équivalence fonctionnelle*** et gnomique, en reformulant le proverbe pour transmettre le même sens pragmatique : ce qui est insignifiant pour le maître devient impératif pour le serviteur. Il ajoute également une ***explicitation*** subtile : « ceux que pour le maître n'est qu'un caprice, pour son serviteur est une loi », qui rend explicite la portée morale et sociale du proverbe. Le traducteur préserve la fonction proverbiale : le texte reste une maxime sur l'obéissance et les hiérarchies, adapte la culture et le contexte : la référence concrète au cheval, typique de la culture rurale roumaine, est remplacée par une formulation abstraite compréhensible pour le lecteur français, transmet le sens implicite : le traducteur explicite la relation de pouvoir, qui était implicite dans la version roumaine.

Conclusions

En conclusion, la traduction de la littérature pour enfants représente un défi unique qui va bien au-delà de la simple transposition linguistique. Elle implique de jongler avec les contraintes linguistiques, les spécificités syntaxiques et lexicales, tout en prenant en compte le public jeune, dont la compréhension, l'expérience culturelle et les références sont limitées.

Les procédés de traduction - tels que l'adaptation, la modulation, la transposition, l'équivalence ou encore les ajouts et les omissions - jouent un rôle crucial pour rendre le texte original accessible, vivant et engageant dans la langue cible. Ces techniques permettent de préserver non seulement le sens et le message de l'œuvre, mais aussi son style, son humour et son univers culturel.

Par ailleurs, la dimension culturelle reste centrale : le traducteur agit comme médiateur entre deux mondes, veillant à ce que les références, les proverbes, les jeux de mots et les nuances propres à la culture source trouvent un écho compréhensible et pertinent pour le jeune lecteur de la langue cible.

Ainsi, traduire pour la jeunesse ne consiste pas seulement à transmettre un texte, mais à recréer une expérience littéraire adaptée et fidèle à l'esprit de l'original. La traduction devient alors un véritable acte de médiation linguistique et culturelle, essentiel pour favoriser la rencontre des enfants avec la littérature universelle.

Références bibliographiques :

1. BARTHELEMY, Lydia (2012) – *La traduction de la différence culturelle dans la littérature pour les enfants*, Université d'Utrecht, 91 p.
2. CONSTANTINESCU, Muguraș (2008) – *Lire et traduire la littérature de jeunesse*, Suceava, Editura Universității din Suceava, 300 p.
3. CORNEA, Paul (1998) – *Introducere în teoria lecturii*, Iaşi, Editura Polirom, 240 p.
4. DEBOMBOURG, Héloïse (2011) – Les différents procédés de traduction dans la littérature de jeunesse, In *La Clé des Langues*. Disponible : https://cle.ens-lyon.fr/anglais/litterature/litterature-britannique/les-differents-procedes-de-traduction-dans-la-litterature-de-jeunesse (consulté le 08.01.2026)
5. DELISLE, Jean (2013) – *La traduction raisonnée* : *manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, 3 édition, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 716 p.
6. ECO, Umberto (1979/1985) – *Lector in fabula: Le role du lecteur ou la coopération interprétative dans le texte narratif*, Paris, Éditions Grasset&Fasquelle, 315 p.
7. IRIMIA, Dumitru (1999) – *Introducere în stilistică*, Iași, Polirom, 280 p.
8. JUN, Xu (1999) – Réflexions sur les études des problèmes fondamentaux de la traduction. In *Meta : journal des traducteurs // Meta : Translators' Journal*, Volume 44, numéro 1, p. 44-60
9. LECUIT, Emeline, MAUREL, Denis, DUŠKO, Vitas (2011) – La traduction des noms propres : une étude en corpus. In *Corpus*, numéro 10, p. 201-218
10. NIDA, Eugene A. (1964) – *Toward a Science of Translating*, Leiden, E. J. Brill, 331 p.
11. NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (2001) – *La littérature pour la jeunesse : lecture, culture et société*, Paris, Hachette Éducation, 192 p.
12. PERROT, Jean (2008) – *Mondialisation et littérature de jeunesse*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 381 p.
13. SHAVIT, Zohar (1986) – *Poetics of Children's Literature, Athens, University of Georgia Press, 200 p.*
14. SORIANO, Marc (1975) – *Guide de littérature pour la jeunesse : courants, problèmes, choix d'auteurs, Paris, Flammarion, 568 p.*
15. SCHAWASS, Mark (2008) – *La traduction de la littérature enfantine : analyse critique de la version française de The Hobbit de J. R. R. Tolkien*, Université de Genève, 121 p.
16. VEHMAS-LEHTO, Inkeri (2002) – *Copying or Communication? An Introduction to Translation Theory*, Helsinki, Finn Lectura, 170 p.

17. VINAY, Jean-Paul, DARBELNET, Jean, (1995/1977) – *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, Paris, Didier, 332 p.

Corpus d'étude

18. BRUN, Jules (1894) – *Sept contes roumains*, traduits par Jules Brun, avec une introduction générale et un commentaire folkloriste par Léo Bachelin, Paris, Librairie de Firmin-Didot, 343 p.
19. CREANGĂ, Ion (2012) – *Povestea lui Harap Alb*, Chișinău, Editura Gramar, 64 p.
20. CREANGĂ, Ion (1988) – *Le conte de Harap Alb*, Chișinău, Editura Literatura artistică, traduit par Syrgui Vasile, 79 p.
21. CREANGĂ, Ion (2015) – *Cinci pâini*, Chișinău, Cartea, 16 p.
22. CREANGĂ, Ion (2013) – *Povestea unui leneș*, Chișinău, Cartier, 16 p.
23. CREANGĂ, Ion (2013) – *Soacra cu trei nurori*, Chișinău, Cartier, 16 p.
24. VERNE, Jules (1980) – *Căpitan la cincisprezece ani*, București, Editura Ion Creangă, Colecția „Jules Verne", nr. 26, trad. Sîșona Schileru și Anghei Ghișulescu, 300 p.
25. VERNE, Jules (1878) – *Un capitaine de quinze ans*, Paris, Pierre-Jules Hetzel, version numérique : Éditions du groupe « Ebooks libres et gratuits », disponible : https://www.ebooksgratuits.com (consulté le 10.01.2026)

CZU: 82.09:316.722:81`246.3=112.2 https://doi.org/10.59295/drgl2026.25

ÎNTRE LIMBI ȘI LUMI: LITERATURA MIGRAȚIEI ÎN SPAȚIUL GERMAN

BETWEEN LANGUAGES AND WORLDS: MIGRATION LITERATURE IN THE GERMAN-SPEAKING WORLD

Cristina GROSSU-CHIRIAC
Phd, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9719-9922

Abstract. ***This article explores contemporary German-speaking migration literature as a dynamic field shaped by cultural, linguistic, and identity transformations. It reassesses the concept of Migrationsliteratur, emphasizing its shift toward postmigrant literature and the transition from narratives of external arrival to the internalization of cultural difference. Instead of strictly thematic categories, migration literature is considered a writing practice of hybrid experiences.***

Beyond identity and memory, this literature focuses on language as a core site of migrant experience, where meanings and affiliations are negotiated. Its hybrid and reflexive characteristics subvert ideas of national homogeneity and rework concepts of identity, culture, and language. The academic recognition of this field is evidenced by works such as Interkulturelle Literatur in der Bundesrepublik. Ein Metzler-Lexikon, confirming intercultural literature as an established area of scholarship in Germany. In the context of globalization, monocultural paradigms are no longer sufficient, while intercultural literature has become a major direction of contemporary literary production.

Keywords: *German Contemporary Literature, Migration Literature, Postmigrant Literature, Hibridity, Multilingualism, Identity*

În ultimele decenii, literatura germană contemporană a cunoscut transformări semnificative prin afirmarea tot mai vizibilă a ceea ce critica literară numește convențional *Migrationsliteratur*. Termenul se referă fie la literatura care tematizează migrația și consecințele acesteia (1, p. 94), fie la ansamblul textelor produse de autori cu experiență directă sau indirectă a migrației.

Totuși, conceptul de *Migrationsliteratur* ridică anumite semne de întrebare. El trimite implicit la prima generație de migranți ajunsă în RFG în anii ’50 ai secolului al XX-lea (2, p. 242) și presupune o perspectivă exogenă, definită prin ideea venirii „din afară”. O asemenea perspectivă este adecvată mai ales primei generații de migranți, însă nu mai corespunde generațiilor următoare, născute și socializate în Germania. În plus, termenul accentuează raportarea la societatea de adopție ca spațiu al producției și receptării literare, sugerând integrarea acestei literaturi în cultura dominantă a țării gazdă (1, p. 90).

Încă din perioada primei generații de imigranți, experiențele interculturale și explorările lingvistice au dobândit expresie estetică în limba germană. În prezent, literatura

autorilor migranți și a celor cu fundal migrațional constituie o componentă integrată a culturii literare germane. Totodată, numeroși autori nu mai tematizează exclusiv migrația ca ruptură biografică, ci transformă această experiență într-un principiu estetic și reflexiv, prin care sunt reconsiderate concepte precum identitatea, apartenența și limba.

Caracterul problematic al delimitării fenomenului este ilustrat și de diversitatea terminologică utilizată de-a lungul timpului (5, p. 595). Inițial desemnată prin termenul *Gastarbeiterliteratur* (3, titlu), această literatură a fost ulterior definită prin sintagme precum *Ausländerliteratur* (literatura străinilor), *Immigrantenliteratur (*literatura imigranților), Migrantenliteratur / Migrationsliteratur (literatura migranților/migrației*)*, dar și *interkulturelle Literatur*, *multikulturelle Literatur* sau *Minderheitenliteratur (*literatură interculturală, multiculturală sau a minorităților*)* și altele. Alte formule, precum *Literatur ohne festen Wohnsitz* (literatură fără domiciliu stabil), *Literatur der Fremde* (literatura străinătății) ori *deutsche Literatur von außen (literatura germană din exterior)*, indică dificultatea încadrării acestor texte într-o categorie unitară (4, p. 4). Mult timp, literatura autorilor migranți a fost percepută drept literatură periferică, „de nișă" (4, p. 5), fiind plasată în afara canonului literar dominant.

De-a lungul deceniilor de creație literară a autorilor cu experiență migrațională din Germania, s-au configurat diverse forme de reprezentare a identităților interculturale. În acest sens, literatura interculturală depășește perspectiva reductivă a unei literaturi situate exclusiv „între" culturi și se afirmă ca spațiu autonom de expresie estetică și de auto-definire.

În cadrul acestei dinamici, diferențele dintre „propriu" și „străin", precum și frontierele culturale convenționale, nu mai funcționează ca opoziții fixe, ci ca puncte de plecare pentru reflecție și inovație artistică. Literatura migrației contribuie astfel la deconstrucția delimitărilor rigide și la redefinirea identității culturale și literare într-un cadru plural. În acest proces devin vizibile forme de hibriditate culturală, interferențe lingvistice și practici identitare multiple, care extind însăși înțelegerea culturii germane contemporane.

În consecință, distincția tradițională dintre „interior" și „exterior" își pierde caracterul stabil. Individul aflat în mobilitate nu mai este constrâns să opteze exclusiv pentru o singură apartenență națională sau culturală, ci poate dezvolta forme simultane și flexibile de apartenență. Din perspectivă lingvistică, acest fapt corespunde recunoașterii bi- sau plurilingvismului, iar din perspectivă cultural-antropologică, conceptualizării subiectului hibrid, în sensul formulat de Homi K. Bhabha (4, p. 25).

Teoria postcolonială a atras o atenție deosebită unor astfel de fenomene precum migrația și mobilitatea culturală, elaborând concepte care influențează tot mai mult și cercetarea germană axată pe literatura migrației. Unul dintre conceptele centrale în acest context este cel de hibriditate, formulat de Homi K. Bhabha și utilizat pe scară largă în studiile literare contemporane. Hibriditatea desemnează caracterul procesual al identității, înțeleasă nu ca structură fixă sau omogenă, ci ca rezultat al interacțiunii dintre influențe culturale multiple.

Din această interacțiune ia naștere ceea ce Bhabha numește *third space* („al treilea spațiu"), un cadru simbolic în care diferențele culturale nu dispar, ci sunt negociate și

reinterpretate. În consecință, identitatea nu mai apare ca dat originar, ci ca proces deschis, marcat de ambivalență și transformare continuă. Textele literaturii migrației reflectă această dinamică prin configurarea unor personaje și instanțe narative situate între sisteme culturale diferite.

În aceeași logică, noțiunea de *dis-placement* desemnează deplasarea sensurilor în funcție de context: aceleași semne culturale pot dobândi semnificații diferite în spații sociale distincte. La nivelul subiectului, această dinamică generează forme identitare hibride, aflate permanent în devenire. „Al treilea spațiu" nu trebuie înțeles geografic, ci ca zonă simbolică de contact în care limbile, culturile și experiențele se intersectează, făcând posibilă apariția unor forme noi de expresie.

În literatura germană a ultimelor două decenii se remarcă autori care ilustrează aceste transformări, precum Saša Stanišić, Navid Kermani, Feridun Zaimoğlu, Emine Sevgi Özdamar, Olga Grjasnowa, Marina Frenk și alții. Scrierile acestora nu mai tematizează exclusiv migrația ca ruptură biografică, ci transformă experiența mobilității într-un principiu estetic și reflexiv, în care identitatea, memoria și limba sunt supuse unei continue renegocieri.

În acest cadru teoretic, literatura migrației devine un spațiu privilegiat pentru analiza modului în care sunt produse, reproduse și contestate categorii precum „străin", „integrare" sau „identitate culturală". Textele literare nu se limitează la reprezentarea acestor realități sociale, ci intervin activ în configurarea lor simbolică, destabilizând discursurile dominante și propunând perspective alternative de interpretare.

Din acest motiv, critica recentă recurge tot mai frecvent la sintagme precum *postmigrantische Literatur,* adică „literatură postmigrantă", în locul noțiunii de *Migrationsliteratur*. Această schimbare terminologică reflectă caracterul deja interiorizat al diversității culturale în societățile contemporane și indică depășirea paradigmei care asocia migrația exclusiv cu alteritatea sau exterioritatea. Prin urmare, mutația conceptuală nu are un caracter pur lexical, ci exprimă o modificare mai amplă a modului de înțelegere a experienței sociale și culturale actuale.

Din perspectiva istoriei conceptuale formulate de Reinhart Koselleck, noțiuni precum „migrație", „identitate" sau „apartenență" trebuie înțelese ca concepte istorice dinamice, ale căror semnificații se modifică în funcție de contextul socio-cultural. În acest sens, tranziția de la *Migrationsliteratur* la *postmigrantische Literatur* reflectă nu doar o schimbare terminologică, ci și o reconfigurare epistemologică: migrația nu mai este concepută ca excepție socială, ci ca una dintre condițiile constitutive ale societății contemporane.

În plan literar, această mutație de perspectivă se reflectă în apariția unor teme și formule narative noi. Una dintre direcțiile dominante ale literaturii migrației o constituie reprezentarea identității hibride, configurate la intersecția mai multor spații culturale. Personajele și vocile narative nu mai aparțin exclusiv unei singure tradiții, ci negociază permanent între „aici" și „acolo", între trecut și prezent. În consecință, identitatea nu mai apare ca dat stabil, ci ca proces deschis, marcat de mobilitate și transformare. Relevant în

acest sens este romanul *Ewig her und gar nicht wahr* al Marinei Frenk (autoare care s-a născut la Chișinău).

În plan literar, această mutație de perspectivă se concretizează prin apariția unor teme și formule narative noi. Una dintre temele dominante ale literaturii migrației este identitatea hibridă, construită la intersecția mai multor spații culturale. Personajele și vocile narative nu mai aparțin unei singure tradiții, ci negociază permanent între „aici" și „acolo", între trecut și prezent. În acest sens, identitatea nu este dată, ci devine un proces deschis, marcat de mobilitate și transformare (de ex. romanul *Ewig her und gar nicht wahr* de Marina Frenk este relevant în acest context).

Un alt element definitoriu al literaturii migrației îl reprezintă configurarea biografiilor translocale, în care experiența individuală se desfășoară simultan în mai multe spații simbolice. Aceste biografii sunt frecvent fragmentate și reflectă tensiunile dintre memoria locului de origine și realitatea prezentului. În acest context, devine relevantă teoria identității narative formulată de Paul Ricoeur, potrivit căreia identitatea se constituie prin narațiune. În romane precum *Herkunft* (Originea) de Saša Stanišić, originea nu mai funcționează ca punct fix al apartenenței, ci ca construcție narativă supusă reinterpretării continue. Memoria, experiența migrației și fragmentarea biografică sunt reconfigurate literar, iar identitatea se constituie printr-un joc între amintire și imaginație, între autenticitate și ficționalizare, ceea ce evidențiază caracterul procesual și fluid al apartenenței.

Literatura migrației tematizează frecvent experiența pierderii și a dezrădăcinării, nu doar în sens geografic, asociat părăsirii spațiului de origine, ci și în plan lingvistic și simbolic. Schimbarea limbii de expresie și a contextului cultural poate genera sentimente de alienare, dezorientare și discontinuitate identitară. În același timp, aceste texte evidențiază și dimensiunea productivă a migrației, respectiv posibilitatea transformării diferenței într-o resursă creativă capabilă să genereze perspective noi asupra realității.

Deși recunoașterea literaturii autorilor migranți în spațiul german reprezintă o evoluție semnificativă, perspectiva dominantă rămâne adesea limitativă, întrucât presupune integrarea într-o cultură și într-o limbă concepute ca entități omogene. Literatura contemporană contrazice însă această premisă, punând în prim-plan diferența, fragmentarea și pluralitatea formelor de apartenență.

Pentru numeroși autori cu experiență migrațională, limba germană ocupă un loc central, fără a exclude însă coexistența altor limbi, în special a limbii materne, într-un raport flexibil și dinamic. În aceste condiții, opoziția rigidă dintre „aici" și „acolo" își pierde relevanța. Într-o lume marcată de mobilitate continuă, migrația nu mai poate fi interpretată exclusiv în termeni clasici ai deplasării unidirecționale, ci ca existență simultană în mai multe spații culturale. Tocmai această pluralitate a experienței constituie una dintre temele centrale ale scrisului contemporan (4, p. 22).

Dimensiunea lingvistică ocupă un loc central în literatura migrației, întrucât limba nu funcționează doar ca instrument de expresie, ci și ca spațiu privilegiat al experienței migratorii. În aceste texte, practicile lingvistice reflectă procesele de mobilitate, contact cultural și renegociere identitară. Autorii valorifică diferențele lingvistice și culturale,

transformându-le în resurse estetice și în procedee de inovare literară. În consecință, limbajul nu mai este conceput ca sistem normativ stabil, ci ca proces dinamic, aflat într-o continuă transformare sub influența contactului dintre limbi și culturi.

În acest context, trecerea de la o limbă la alta *(Sprachwechsel)* reprezintă una dintre experiențele centrale ale migrației. În anumite situații, acest proces este perceput ca pierdere, fiind asociat cu distanțarea față de limba maternă, de identitatea originară și de memoria culturală. În alte cazuri, plurilingvismul devine o resursă creativă, care favorizează dezvoltarea unor forme noi de expresie și extinderea posibilităților estetice ale textului literar.

Un fenomen specific literaturii migrației îl constituie scrierea „cu o altă limbă în ureche", adică prezența latentă a limbii materne în limba de expresie literară. Această interferență generează forme hibride, care relativizează opozițiile tradiționale dintre corect și greșit, normă și abatere. În acest context, ceea ce este perceput convențional drept „eroare" poate dobândi funcție stilistică și valoare estetică.

Dincolo de suprafața discursului literar rămân active alte limbi, alte spații culturale și alte temporalități. Aceste straturi latente influențează structura textului și produc o polifonie subtilă, în care coexistă registre lingvistice și orizonturi culturale diverse.

Prin asemenea strategii lingvistice, literatura migrației se sustrage clasificărilor culturale simplificatoare. Limbajul devine un spațiu al ambiguității și al negocierii simbolice, în care identitatea nu mai poate fi redusă la o singură formă de apartenență.

Așadar, *Migrationsliteratur* / *postmigrantische Literatur* din Germania contemporană reflectă transformările structurale ale societăților actuale, marcate de mobilitate, diversitate culturală și interconectare transnațională. Dincolo de tematizarea identității, memoriei sau apartenenței, această literatură aduce în prim-plan limba ca spațiu central al experienței migratorii, în care se negociază sensuri, poziționări culturale și forme multiple de apartenență.

Prin caracterul său hibrid, dinamic și reflexiv, literatura migrației nu se limitează la reprezentarea realităților sociale generate de migrație, ci participă activ la redefinirea conceptelor de identitate, cultură și limbaj. Ea evidențiază caracterul procesual al apartenenței și contestă modelele culturale întemeiate pe omogenitate, stabilitate și delimitări rigide.

Gradul de instituționalizare și legitimizare academică a acestui domeniu este confirmat și de apariția unor lucrări de referință dedicate fenomenului, precum enciclopedia coordonată de Carmine Chiellino, *Interkulturelle Literatur in der Bundesrepublik* (Literatura interculturală în RFG), care atestă consacrarea literaturii interculturale ca obiect autonom de cercetare și ca parte constitutivă a câmpului literar german contemporan.

În acest sens, literatura migrației poate fi interpretată ca un spațiu privilegiat al modernității târzii, în care sunt testate noi forme de expresie estetică și noi modalități de articulare a experienței umane într-o lume plurală. În condițiile globalizării și ale mobilității continue, paradigmele monoculturale se dovedesc insuficiente, iar literatura interculturală se conturează ca una dintre direcțiile centrale ale contemporaneității literare.

Referințe bibliografice:

1. RÖSCH, Heidi (2004) – *Migrationsliteratur als neue Weltliteratur?* // SPRACHKUNST, anul XXXV/2004, Semivolum 1, p. 89-109. https://www.austriaca.at/0xc1aa5572%200x00066409.pdf Accesat: 10.04.2026.
2. ESSELBORN, K. (2007) – *Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen*. // Honnef-Becker, I. *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. ISBN 978-3-8340-0197- 9.
3. HAMM, Horst, (1988) – Fremdgegangen – Freigeschrieben. Einführung in die deutschsprachige Gastarbeiterliteratur, Würzburg.
4. *Migrationsliteratur. Eine neue deutsche Literatur?* Dossier der Heinrich-Böll-Stiftung, 03/2009. https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_migrationsliteratur.pdf Accesat: 27.03.2026.
5. BLIOUMI, Aglaia (2000) – *‚Migrationsliteratur', ‚interkulturelle Literatur' und ‚Generationen von Schriftstellern'. Ein Problemaufriß über umstrittene Begriffe*. Weimarer Beiträge 4, S. 595-601.
6. BHABHA, Homi K. (2000). *Die Verortung der Kultur.* Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen, In: Stauffenburg Diskussion. Studien zur Inter- und Multikultur. Bd. 5. Tübingen: Stauffenburg.
7. CHIELLINO, Carmine, (2000) – *Interkulturelle Literatur in der Bundesrepublik. Ein Metzler-Lexikon*. Stuttgart: Metzler.

CZU: 373.016:811.1/.8 https://doi.org/10.59295/drgl2026.26

MONITORIZAREA CURRICULUMULUI NAȚIONAL LA LIMBA STRĂINĂ (2018-2020): ANALIZA CHESTIONARELOR ȘI FORMULAREA SUGESTIILOR REFORMATOARE

MONITORING THE NATIONAL FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM (2018–2020): ANALYSIS OF SURVEY RESPONSES AND FORMULATION OF RECOMMENDATIONS FOR REFORM

Ion GUȚU
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3302-4829

Daniela FISTICAN
School Teacher, Second-Level Teaching Qualification
"Vasile Alecsandri" High School, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8302-0467

Ana CIOBANU
School Teacher, Second-Level Teaching Qualification
"Vasile Alecsandri" High School, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2274-9753

Abstract: ***This study presents the empirical phase of a national research project on monitoring the implementation of the Foreign Language Curriculum (2018–2020) in the education system of the Republic of Moldova. The research is based on previously developed conceptual and methodological frameworks, including the use of an electronic monitoring registry, and analyses how curriculum provisions are perceived and applied in educational practice.***

This article presents and synthesizes data already collected by another effective and strategic tool—the Questionnaire—addressed to school administrators, teachers, parents, and students. The analysis focuses on the implemented curriculum, the degree of alignment between the designed curriculum and the applied curriculum, as well as the difficulties encountered in the teaching process.

The accumulated results highlight both areas of conceptual coherence and significant discrepancies between the prescribed curriculum design and the "lived" educational reality, underscoring the role of empirical feedback and digital tools in formulating reform recommendations, and informing educational decisions.

Keywords: *written/implemented/monitored curriculum, monitoring tools, questionnaire, research, reform recommendations, educational decisions.*

Argument

Reforma curriculară în domeniul limbilor străine în Republica Moldova se înscrie într-un proces amplu de modernizare a sistemului educațional, orientat spre formarea competențelor-cheie, integrarea europeană și adaptarea la dinamica societății contemporane.

Elaborarea și implementarea Curriculumului la Limba străină (CLS) [1; 2; 3], au marcat o etapă esențială în această transformare, prin promovarea unei abordări centrate pe elev, finalități și dezvoltarea competențelor de comunicare, conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) [4].

În același timp, noile documente de politică educațională naționale adoptate în 2025, precum Cadrul de Referință al Curriculumului Național, Metodologia de elaborare a curriculumului disciplinar și Concepția de dezvoltare curriculară, consolidează o viziune sistemică asupra CLS, în care proiectarea, implementarea și evaluarea acestuia sunt concepute ca un proces continuu, ciclic și fundamentat pe date. În acest context, ***monitorizarea curriculară*** devine nu doar o necesitate, ci o condiție indispensabilă pentru asigurarea calității educației și pentru funcționarea eficientă a reformei.

Una dintre provocările majore ale reformelor curriculare contemporane constă în decalajul dintre curriculumul proiectat și curriculumul realizat în practică. Deși CLS a fost elaborat în conformitate cu standardele europene și cu tendințele actuale în didactica limbilor, eficiența acestuia depinde în mod esențial de modul în care este interpretat, adaptat și aplicat în contexte educaționale concrete. În acest sens, ***monitorizarea curriculară*** trebuie înțeleasă ca *un proces dinamic, orientat spre înțelegerea curriculumului ca practică trăită, și nu ca un simplu instrument de control administrativ*.

În cadrul proiectelor naționale de cercetare inițiate de USM (2024), monitorizarea CLS a fost conceptualizată și implementată printr-un set de instrumente complementare, între care *Registrul electronic de monitorizare (REM)* ce a ocupat un loc central. În articolele anterioare, am demonstrat viabilitatea și fiabilitatea acestui instrument ce permite colectarea sistematică a datelor privind funcționalitatea Curriculumului predat, oferind o imagine detaliată asupra modului în care prevederile curriculare sunt transpuse în practica didactică [5; 6].

Totuși, complexitatea procesului educațional și diversitatea actorilor implicați impun utilizarea unor instrumente suplimentare, capabile să surprindă dimensiunea subiectivă, perceptivă și experiențială a implementării CLS. În acest context, ***Chestionarul*** vine să se afirme ca *un instrument esențial de monitorizare curriculară, prin capacitatea sa de a colecta date relevante de la diferite categorii de respondenți: cadre manageriale, cadre didactice, părinți și elevi.*

1. Chestionarul în monitorizarea curriculumului: funcții, valoare și impact asupra reformei curriculare

În vederea analizării rolului și impactului *Chestionarului* în monitorizarea CLS, este necesară, mai întâi, o delimitare conceptuală a procesului de monitorizare curriculară și a instrumentelor metodologice prin intermediul cărora acesta se realizează. Monitorizarea nu poate fi redusă la un simplu demers de colectare a datelor, ci trebuie înțeleasă ca un proces complex, sistemic și continuu, care implică utilizarea unor instrumente variate de evaluare și analiză. În această privință, literatura de specialitate evidențiază necesitatea corelării dintre fundamentele teoretice ale curriculumului și mecanismele concrete de investigare a modului în care acesta este implementat în practică. Astfel, înainte de a examina specificul *Chestionarului* ca instrument de monitorizare, se impune o prezentare succintă a cadrului teoretic al monitorizării curriculare și a principalelor instrumente utilizate în acest proces.

1.1. Monitorizarea curriculară: fundament teoretic și instrumente metodologice

Monitorizarea curriculumului reprezintă, în literatura de specialitate, o componentă esențială a procesului de dezvoltare și evaluare curriculară, fiind asociată atât cu analiza implementării, cât și cu ajustarea continuă a politicilor educaționale. Încă din lucrările lui L.

Stenhouse, curriculumul este conceput ca un proces deschis, supus permanent interpretării și transformării în practică, ceea ce implică necesitatea unor mecanisme sistematice de monitorizare [7, p. 4–5; p. 142]. Ulterior, perspectivele evaluative dezvoltate de M. Scriven [8, p. 39–43] și Sh. Grundy [9, p. 101-102] au subliniat rolul evaluării formative și al reflecției critice asupra curriculumului în acțiune. În didactica limbilor, cercetători ca W. Littlewood au evidențiat importanța corelării dintre intențiile curriculare și practicile reale de predare-învățare-evaluare [10, p. 1–3; 11, p. 320–322].

În plan național, importanța monitorizării a fost menționată în lucrarea *Monitorizarea curriculumului școlar : concept și metodologie*, autori V. Guțu, C. Țurcanu, M. Șevciuc [11] din cadrul Centrului de Cercetări Științifice ”Politici educaționale și sociale” al USM. Autorii subliniază faptul că, aflată la intersecția teoriei și practicii, monitorizarea curriculumului poate să ne ajute să percepem discrepanțele ce există între cele două variante de curriculum - scris și predat, oferindu-ne date valoroase despre eficiența predării, învățării și evaluării la disciplina dată. Publicațiile noastre la fel au pus în valoare faptul că politicile curriculare naționale cunosc o solidă experiență și pilotare, sunt logic structurate, mereu evaluate și actualizate, întrucât cunosc sistematic variate etape de cercetare, proiectare, implementare, monitorizare, recomandare, fiecare având strategii proprii de realizare a acestui proces complex [12].

În așa fel, monitorizarea curriculară este susținută printr-o diversitate de instrumente metodologice, ca analiza documentelor, observația didactică, interviul, portofoliul sau registrele digitale de monitorizare, fiecare având rol complementar în colectarea și interpretarea datelor. Printre acestea, *Chestionarul* ocupă un loc aparte, fiind considerat un instrument eficient de investigare a percepțiilor actorilor educaționali și de colectare a datelor la scară largă [13, p. 506-512]. Prin capacitatea sa de a integra perspective multiple și de a facilita analiza comparativă, *Chestionarul* contribuie semnificativ la fundamentarea unei monitorizări curriculare bazate pe evidențe și orientate spre îmbunătățirea proceselor educaționale.

1.2. Chestionarul in monitorizarea curriculară: valoare, funcții și impact curricular

În cadrul sistemelor educaționale actuale, caracterizate prin dinamism și complexitate, monitorizarea curriculumului presupune utilizarea unor instrumente variate, capabile să surprindă atât dimensiunea obiectivă, cât și cea subiectivă a procesului de implementare. Astfel, *Chestionarul* se impune ca instrument strategic de monitorizare curriculară, prin capacitatea sa de a oferi acces direct la percepțiile, experiențele, evaluările actorilor educaționali implicați în procesul de predare-învățare-evaluare.

Spre deosebire de alte instrumente de monitorizare, precum *REM*, orientat predominant spre colectarea datelor structurale și operaționale, sau interviul, caracterizat prin profunzime, dar limitat ca extindere, *Chestionarul* permite obținerea unui volum semnificativ de informații într-un timp relativ scurt și de la un număr mare de respondenți. Această caracteristică îi conferă o valoare deosebită în contexte de monitorizare la scară largă, cum este cazul evaluării implementării CLS la nivel național.

Un avantaj major al *Chestionarului* constă în capacitatea sa de a reflecta diversitatea perspectivelor actorilor educaționali – ***cadre manageriale, cadre didactice, părinți și elevi*** – oferind astfel o imagine complexă și nuanțată asupra funcționalității curriculumului. Prin intermediul acestuia, pot fi identificate atât punctele forte ale implementării, cât și dificultățile întâmpinate, precum și nevoile reale ale sistemului educațional. În acest sens,

valoarea Chestionarului rezidă în *contribuția sa la înțelegerea curriculumului nu doar ca document proiectat, ci ca practică trăită și interpretată în contexte concrete*.

Totodată, *Chestionarul* îndeplinește **funcții** esențiale în procesul de monitorizare curriculară ce devin și avantaje, precum :

- ✓ *funcția de diagnoză*, prin identificarea punctelor forte și a disfuncționalităților;
- ✓ *funcția de validare*, prin confirmarea coerenței cadrului curricular;
- ✓ *funcția de orientare decizională*, prin fundamentarea recomandărilor de îmbunătățire.

Aceste funcții sunt realizate cu ajutorul avantajelor oferite de *Chestionar:* colectarea sistematică a datelor, colectarea unui mare volum de informații, durată temporală relativ redusă, analiza comparativă între diferite categorii de respondenți și facilitarea triangulării datelor. Aceste funcții și avantaje contribuie la creșterea validității rezultatelor și la fundamentarea unei monitorizări bazate pe evidențe. Corelarea informațiilor obținute prin *Chestionar* cu datele din alte instrumente, precum *REM* sau interviurile, conduce la o abordare integrată și coerentă a procesului de evaluare curriculară.

În același timp, utilizarea *Chestionarului* implică și anumite limite, precum *gradul de subiectivitate al răspunsurilor sau influența contextului asupra percepțiilor respondenților.* Cu toate acestea, limitele date pot fi diminuate printr-o construcție riguroasă a instrumentului, prin formularea clară a itemilor și prin corelarea rezultatelor cu alte surse de date.

Prezenta comunicare își propune să continue demersurile anterioare de monitorizare a CLS1, deplasând accentul de la analiza datelor înregistrate în *REM* către valorificarea datelor obținute prin *Chestionar* aplicat actorilor-cheie ai sistemului educațional. Scopul este de a evidenția rolul, funcțiile și impactul *Chestionarului* ca instrument de monitorizare curriculară, în raport cu alte instrumente utilizate.

În acest sens, analiza va viza, pe categorii de respondenți, modul în care CLS este perceput și implementat în practică, identificând atât zone de coerență, cât și disfuncționalități existente. Pe baza acestor constatări, vor fi formulate concluzii și recomandări reformatoare orientate spre optimizarea procesului de implementare curriculară și consolidarea unui sistem de monitorizare integrat, adaptat cerințelor actuale ale educației.

Așadar, *Chestionarul* nu este doar un instrument de colectare a datelor, ci devine un mecanism esențial de feedback în cadrul unui sistem educațional orientat spre dezvoltare continuă. Prin impactul său asupra procesului de luare a deciziilor, acesta contribuie la ajustarea și optimizarea reformei curriculare, consolidând o abordare bazată pe evidențe și pe participarea actorilor educaționali. Integrat într-o perspectivă didactologică și curriculară a monitorizării, *Chestionarul* devine un instrument-cheie în dezvoltarea continuă și ciclică a CLS și în creșterea calității educației lingvistice.

2. Chestionarul ca instrument de monitorizare și recomandările pentru reforma educațională

Vom trece sub analiză rezultatele tuturor respondenților-beneficiari și vom sintetiza sugestiile și recomandările capabile sa îmbunătățească reforma educaționala anunțată de noile documente curriculare la nivel național.

2.1. Cadrele manageriale

Analiza datelor obținute prin *Chestionarul* aplicat cadrelor manageriale evidențiază o imagine complexă și relativ coerentă asupra modului în care CLS este perceput și implementat la nivel instituțional. Rezultatele reflectă atât validarea cadrului curricular

existent, cât și existența unor disfuncționalități care afectează eficiența implementării acestuia.

Din perspectiva funcției de validare a *Chestionarului*, se constată că majoritatea respondenților apreciază pozitiv structura și relevanța CLS. Astfel, 85,7% dintre cadrele manageriale consideră că standardele educaționale acoperă în mare măsură sau suficient nevoile de dezvoltare ale elevilor, iar 100% afirmă că CLS asigură realizarea standardelor educaționale. De asemenea, CLS este perceput ca fiind adecvat contextului sociocultural actual în proporție de 100%, ceea ce confirmă coerența dintre viziunea curriculară și contextul educațional contemporan.

Cu toate acestea, analiza evidențiază și limite importante în ceea ce privește funcționalitatea CLS în raport cu nevoile reale ale beneficiarilor. Doar 28,6% dintre respondenți consideră că CLS răspunde în mare măsură acestor nevoi, în timp ce o proporție semnificativă (28,6%) apreciază că acest lucru se realizează în mică măsură. Această discrepanță indică existența unui decalaj între curriculumul proiectat și curriculumul "trăit" în practică.

Din perspectiva valorii *Chestionarului* ca instrument de monitorizare, acesta permite identificarea unor dimensiuni esențiale ale implementării CLS. De exemplu, datele relevă faptul că, deși curriculumul oferă o viziune clară asupra rolului disciplinei (100% în mare sau suficientă măsură), aplicarea principiilor centrate pe elev este mai puțin evidentă, fiind apreciată în mică măsură de 42,9% dintre respondenți. LA fel, promovarea individualizării și personalizării învățării este percepută ca insuficient realizată (71,4% – în mică măsură), ceea ce sugerează dificultăți în transpunerea principiilor curriculare în practică.

Un alt aspect relevant evidențiat de *Chestionar* vizează corelarea dintre CLS și evoluțiile societății. Deși 71,4% dintre respondenți consideră că documentul de politici educaționale este în concordanță cu evoluțiile științifice și tehnologice, dezvoltarea gândirii critice este apreciată ca insuficientă (42,9% – în mică măsură), ceea ce indică necesitatea unei ajustări a strategiilor didactice.

Din perspectiva impactului asupra reformei curriculare, datele oferite de cadrele manageriale evidențiază faptul că principalele dificultăți nu sunt de ordin conceptual, ci mai degrabă organizațional și sistemic. Astfel, resursele materiale sunt considerate insuficiente sau doar parțial adecvate (57,1% – în măsură suficientă; 28,6% – în mică măsură), iar manualele nu corespund întotdeauna cerințelor curriculare (71,4% – în mică măsură). În același timp, formarea continuă a cadrelor didactice apare ca o necesitate majoră, fiind indicată indirect prin nivelul relativ scăzut de pregătire pentru actualizarea curriculumului (71,4% – în mică măsură).

Deosebit de relevante sunt și datele privind rolul cadrelor didactice în implementarea CLS. Managerii apreciază că profesorii înțeleg prevederile curriculare (100% în mare sau suficientă măsură) și sunt bine pregătiți metodic (71,4% în mare măsură), însă nivelul de motivare este mai scăzut (42,9% în mică măsură), ceea ce poate influența negativ eficiența implementării.

În ceea ce privește funcția decizională a *Chestionarului*, acesta evidențiază clar nevoia de ajustare a reformei curriculare. Toți respondenții (100%) consideră necesară dezvoltarea în continuare a CLS. Printre punctele forte identificate se numără *flexibilitatea, adaptabilitatea și orientarea spre competențe*, în timp ce punctele slabe vizează *implementarea grăbită, insuficiența resurselor și rezistența la schimbare*.

Sugestiile formulate de cadrele manageriale confirmă rolul *Chestionarului* ca instrument de feedback strategic: *necesitatea implicării tuturor actorilor educaționali, dezvoltarea formării continue, consolidarea colaborării și promovarea unui curriculum mai*

flexibil și integrat. Aceste propuneri indică direcții clare pentru optimizarea reformei curriculare.

Per ansamblu, analiza datelor demonstrează că *Chestionarul* îndeplinește funcțiile esențiale în monitorizarea curriculară de diagnoză, de validare și de orientare decizională.

Valoarea sa constă în capacitatea de a integra perspectivele actorilor educaționali, iar impactul asupra reformei curriculare se manifestă prin contribuția la ajustarea și optimizarea acesteia în baza evidențelor empirice.

2.2. Cadrele didactice

Analiza datelor obținute prin *Chestionarul* aplicat cadrelor didactice oferă o perspectivă esențială asupra modului în care CLS este înțeles, interpretat și transpus în practică la nivelul clasei. Dacă în cazul cadrelor manageriale accentul cade pe *dimensiunea strategică*, la nivelul profesorilor se conturează *dimensiunea operațională a curriculumului*, ceea ce conferă acestor date o valoare deosebită pentru înțelegerea curriculumului în acțiune.

Din perspectiva funcției de validare, rezultatele indică un nivel înalt de acceptare și legitimitate a cadrului curricular. Astfel, majoritatea cadrelor didactice consideră că CLS este în concordanță cu politicile educaționale ale statului (100% în mare sau suficientă măsură) și că asigură realizarea standardelor educaționale (100%). De asemenea, standardele educaționale sunt percepute ca fiind relevante pentru dezvoltarea elevilor (100%), ceea ce confirmă *coerența conceptuală a documentelor curriculare*.

În același timp, *Chestionarul* evidențiază și funcția de diagnoză, relevând existența unor factori care afectează eficiența implementării curriculumului. Printre aceștia, cadrele didactice indică nivelul scăzut de motivație al elevilor (44,1%), insuficiența resurselor didactice (52,9%) și influența factorilor externi (mediul digital, lipsa interesului etc.). Aceste constatări confirmă faptul că dificultățile implementării CLS sunt generate mai degrabă de contextul educațional decât de structura curriculară propriu-zisă.

Valoarea *Chestionarului* ca instrument de monitorizare se reflectă în capacitatea sa de a surprinde relația dintre curriculumul proiectat și curriculumul implementat. Datele arată că profesorii cunosc prevederile curriculare (100% în mare sau suficientă măsură) și manifestă deschidere față de schimbările curriculare (94,1%), ceea ce constituie un indicator important al sustenabilității reformei.

Totodată, rezultatele evidențiază faptul că profesorii nu sunt simpli executanți ai curriculumului, ci actori activi ai procesului de adaptare și dezvoltare curriculară. Bunăoară, un procent semnificativ declară că au introdus modificări în procesul de predare: 60,6% au integrat informații noi, iar 69,7% au diversificat formele de organizare a învățării. Această tendință confirmă caracterul dinamic al CLS și rolul profesorului ca mediator curricular.

În ceea ce privește impactul asupra reformei curriculare, analiza relevă un paradox semnificativ: deși curriculumul este apreciat ca fiind *coerent și bine structurat* (peste 90% în mare sau suficientă măsură), aplicabilitatea sa este uneori limitată de factori precum *supraîncărcarea conținuturilor, lipsa resurselor și insuficienta corelare între discipline*. Acest fapt sugerează necesitatea unei ajustări a CLS nu la nivel conceptual, ci la nivel de implementare și operaționalizare.

Un aspect important evidențiat de *Chestionar* este legat de structura Planului-cadru. Deși acesta este perceput ca fiind echilibrat (84,8% în măsură suficientă), cadrele didactice semnalează nevoia de ajustare a numărului de ore și de creștere a ponderii disciplinelor aplicative și interdisciplinare. În mod special, se remarcă solicitarea constantă de majorare a numărului de ore la limbi străine, ceea ce indică o percepție clară asupra importanței acestora în formarea competențelor elevilor.

Deopotrivă, analiza evidențiază faptul că CLS promovează în mod real *principiile învățării centrate pe elev, dezvoltarea gândirii critice și formarea valorilor* (peste 90% în mare sau suficientă măsură). Cu toate acestea, există sugestii privind *necesitatea unei mai bune concretizări a strategiilor didactice și a abordărilor trans/interdisciplinare.*

Un capitol distinct îl constituie evaluarea manualelor școlare, care reflectă o relație directă între CLS și resursele didactice. Majoritatea respondenților consideră că manualele corespund CLS (peste 90%), însă semnalează lipsa materialelor complementare (în special audio) și necesitatea diversificării sarcinilor de învățare. Aceste constatări indică faptul că eficiența CLS depinde în mod direct de calitatea resurselor didactice, iar dezvoltarea următoarei generații curriculare trebuie să se producă simultan cu in/formarea autorilor de manuale în aceeași albie conceptuală, exercițiu nerealizat încă până în prezent și care ar contribui în mod benefic la evitarea deficiențelor majore depistate în procesul de evaluare a manualelor școlare naționale la limbile străine majoritare (engleza și franceza), elaborate cu suportul Ministerului Educației și Cercetării. Concomitent, limbile străine minoritare (germana, spaniola, italiana) ar avea nevoie de sprijin din partea ministerului pentru a identifica manualele de limbi străine din țările respective care sunt cele mai adaptabile la CLS național și CECRL și să fie puse în aplicare online prin sinergii metodologice cu autorii respectivi de peste hotare.

Referitor la funcția decizională a *Chestionarului,* datele oferite de cadrele didactice conduc la identificarea unor direcții clare de optimizare a reformei curriculare: *reducerea supraîncărcării conținuturilor, creșterea flexibilității curriculumului, consolidarea dimensiunii aplicative și dezvoltarea resurselor didactice moderne*. În același timp, se evidențiază necesitatea alinierii curriculumului la standarde internaționale (ex. DELF/DALF, Cambridge), precum și importanța formării continue a cadrelor didactice, implicit ar fi și a autorilor de manuale la limbi străine.

În întregime, analiza datelor confirmă faptul că *Chestionarul* îndeplinește un rol esențial în monitorizarea curriculară, prin capacitatea sa de a surprinde realitatea pedagogică din clasă. Funcția sa diagnostică, corelată cu funcția de orientare decizională, permite fundamentarea unor intervenții relevante la nivel de sistem.

Astfel, valoarea *Chestionarului* constă în capacitatea de a integra vocea profesorilor în procesul de dezvoltare curriculară, iar impactul său asupra reformei se manifestă prin contribuția la ajustarea continuă a CLS în funcție de nevoile reale ale practicii educaționale.

2.3. Părinții

Analiza răspunsurilor oferite de părinți oferă o perspectivă complementară și esențială asupra implementării CLS, evidențiind modul în care acesta este perceput din exteriorul sistemului educațional, dar în relație directă cu rezultatele asupra copilului. Dacă profesorii reflectă dimensiunea internă a curriculumului, părinții oferă o *perspectivă asupra impactului său social și formativ*.

Din perspectiva funcției de validare, rezultatele indică *o apreciere general pozitivă a rolului curriculumului în dezvoltarea copilului*. Astfel, majoritatea părinților consideră că disciplinele școlare contribuie în mare sau suficientă măsură la dezvoltarea personalității copilului (aprox. 80%) și la integrarea socială a acestuia. Pe de altă parte, conținuturile curriculare sunt percepute ca fiind utile pentru viața socială (peste 75%), ceea ce confirmă relevanța finalităților curriculare.

Un element deosebit de important este valorizarea limbilor străine: acestea sunt considerate *cele mai utile discipline pentru viitorul copilului (96,1%), depășind chiar discipline fundamentale precum limba română sau matematica*. Această percepție confirmă rolul strategic al limbilor străine în societatea contemporană și legitimează orientarea

curriculară în această direcție. Remarca noastră ar ține de motivația de perspectivă a învățării limbilor străine: pentru a pleca sau pentru a rămâne în țară, ultima ar fi mult mai încurajantă pentru profesori și cadre manageriale.

În același timp, funcția de diagnoză a *Chestionarului* evidențiază o serie de disfuncționalități în relația dintre curriculum și elev. Spre exemplu, un procent semnificativ de părinți consideră că materialul de învățare este dificil pentru copii (46,8% în mare sau suficientă măsură), iar nivelul de interes al acestora pentru învățare este moderat sau scăzut. În plus, doar 31,2% dintre părinți consideră că copilul lor are reușită bună la toate disciplinele, ceea ce indică existența unor dificultăți reale în procesul de învățare.

Un aspect critic relevat de date este legat de supraîncărcarea curriculumului. Părinții identifică drept principale cauze ale nereușitei copilului: *curriculumul supraîncărcat (40,6%), volumul mare de lucru (41,1%) și cerințele ridicate ale profesorilor (31,3%).* Aceste constatări sunt consolidate și de faptul că peste 80% dintre părinți afirmă că *elevii vin obosiți sau surmenați de la școală*, ceea ce sugerează o presiune semnificativă asupra elevului.

Valoarea *Chestionarului* ca instrument de monitorizare este evidențiată prin capacitatea sa de a surprinde decalajul dintre curriculumul proiectat și curriculumul "trăit" de elev. Deși conținuturile sunt considerate majoritar accesibile (peste 90%), părinții semnalează dificultăți în anumite discipline (în special fizica, matematica și chimia), ceea ce indică o problemă de adaptare a CLS la nivelul real al elevilor.

Un alt aspect important este relația școală–familie. Datele arată că majoritatea părinților nu cunosc planul de învățământ (73,3%) și nu sunt implicați activ în procesul educațional (41,6%). La fel, profesorii nu familiarizează suficient părinții cu curriculumul (12% deloc, iar restul doar parțial), ceea ce indică o comunicare insuficientă între actorii educaționali.

Cât privește evaluarea, părinții exprimă percepții mixte. Deși majoritatea consideră că notarea se realizează corect (55,3%), există și opinii privind *favorizarea unor elevi (19,7%) sau lipsa explicării notelor (peste 10%).* Aceste aspecte sugerează necesitatea unei mai mari transparențe și coerențe în evaluare.

Impactul asupra reformei curriculare este unul semnificativ. Datele evidențiază necesitatea unei reechilibrări a CLS, prin reducerea volumului de conținuturi, adaptarea acestora la nivelul de vârstă al elevilor și creșterea relevanței practice a învățării. În paralel, se conturează *necesitatea consolidării parteneriatului școală–familie și a implicării părinților în procesul educațional.*

Un element deosebit de relevant este faptul că părinții nu contestă valoarea curriculumului în sine, ci semnalează dificultăți legate de implementarea acestuia. O atare distincție este esențială pentru orientarea reformei: *problema nu este de ordin conceptual, ci de ordin operațional*.

Per total, analiza confirmă că *Chestionarul* aplicat părinților îndeplinește funcții esențiale de validare, diagnoză și orientare decizională, contribuind la o înțelegere mai amplă a impactului curriculumului asupra elevului. Integrarea acestei perspective în procesul de dezvoltare curriculară este indispensabilă pentru asigurarea relevanței și eficienței reformei educaționale.

2.4. Elevii din clasele a IX-a și a XII-a : analiză comparativă

Analiza răspunsurilor elevilor, provenind din două etape distincte ale parcursului educațional – clasa a IX-a și clasa a XII-a – oferă o perspectivă esențială asupra modului în care curriculumul este perceput la nivelul beneficiarului final. Această analiză comparativă

permite evidențierea atât a elementelor de continuitate, cât și a diferențelor de percepție generate de experiența școlară acumulată.

Din perspectiva funcției de validare, datele indică o participare echilibrată a elevilor din medii diferite (preponderent urban, dar și rural), atât la nivel gimnazial, cât și liceal. În cazul elevilor din clasa a XII-a, majoritatea provin din profil umanist (85,5%), ceea ce este relevant pentru interpretarea răspunsurilor, în special în raport cu disciplinele lingvistice.

Un prim element esențial evidențiat de analiza comparativă este faptul că elevii percep în mod indirect curriculumul, prin intermediul manualului și al practicilor didactice. Această constatare confirmă existența unei distincții importante între curriculumul proiectat și curriculumul "trăit", elevii raportându-se mai degrabă la experiența concretă de învățare decât la documentul curricular propriu-zis. În acest sens, se poate afirma că pentru elevi curriculumul „există" în forma sa mediată – manual, profesor, activități – ceea ce relevă importanța coerenței între aceste niveluri.

Din perspectiva funcției de diagnoză, diferențele dintre elevii de clasa a IX-a și cei de clasa a XII-a sunt semnificative. Elevii mai tineri manifestă o percepție mai generală și mai puțin critică asupra procesului educațional, în timp ce elevii de liceu, având o experiență educațională mai îndelungată, formulează judecăți mai nuanțate și mai critice. Aceștia din urmă sunt mai sensibili la relevanța practică a învățării, la utilitatea conținuturilor și la corelarea acestora cu nevoile reale ale societății.

Valoarea *Chestionarului* în cazul elevilor constă în evidențierea relației directe dintre curriculum și motivația pentru învățare. Se conturează ideea că interesul elevilor este influențat nu doar de conținuturile curriculare, ci și de modul în care acestea sunt prezentate și aplicate în procesul didactic. Astfel, diferențele de percepție între niveluri pot fi interpretate ca rezultat al experiențelor pedagogice diferite.

Un specific destul de relevant pentru reforma curriculară este legat de orientarea elevilor spre disciplinele considerate utile pentru viitor. Similar părinților, elevii tind să valorizeze disciplinele cu aplicabilitate directă și relevanță practică, între care limbile străine ocupă un loc central. Această convergență între percepțiile elevilor și ale părinților confirmă necesitatea consolidării dimensiunii funcționale și aplicative a curriculumului.

Din perspectiva impactului asupra reformei educaționale, analiza datelor evidențiază o problemă sistemică majoră: *lipsa unei corelări explicite între curriculumul oficial și resursele didactice* (în special manualele), precum și *insuficienta mediere curriculară realizată de profesori*. Această situație conduce la o percepție fragmentată a curriculumului, în care elevii nu disting între intențiile curriculare și formele concrete de implementare.

În așa mod, se confirmă observația că, în lipsa unei comunicări și armonizări între autorii curriculumului și autorii manualelor, curriculumul riscă să fie reinterpretat sau chiar distorsionat în procesul de transpunere didactică. Iată de ce, impactul real al CLS asupra elevului este determinat în mare măsură de calitatea medierii pedagogice și de coerența resurselor educaționale.

Un alt element relevant este diferența de maturitate educațională între cele două categorii de elevi. Dacă elevii de clasa a IX-a se află încă într-o etapă de adaptare și formare a competențelor de învățare, elevii de clasa a XII-a sunt deja orientați spre finalități concrete (examene, studii universitare, carieră), ceea ce le influențează modul de raportare la curriculum.

În aspect general, analiza confirmă faptul că *Chestionarul* aplicat elevilor îndeplinește o funcție esențială de diagnoză și de orientare strategică, oferind informații directe despre modul în care CLS este resimțit la nivelul beneficiarului final. Valoarea sa constă în evidențierea *discrepanțelor dintre nivelurile curriculare,* iar impactul asupra

reformei se manifestă prin *identificarea necesității unei mai bune corelări între curriculum, manual și practică didactică.*

Concluzia

Analiza datelor obținute prin *Chestionarul* adaptat și aplicat celor patru categorii de beneficiari – *cadre manageriale, cadre didactice, părinți și elevi* – evidențiază caracterul complex și multidimensional al procesului de implementare a CLS. În linii generale, rezultatele confirmă existența unei coerențe conceptuale a CLS proiectat, validată de toate categoriile de respondenți, dar și prezența unor discrepanțe semnificative la nivelul implementării acestuia în practică.

Din perspectiva funcțiilor *Chestionarului*, acesta se afirmă ca un instrument esențial de monitorizare curriculară, îndeplinind simultan *funcții de validare, diagnoză și orientare decizională*. Funcția de validare este reflectată în aprecierea pozitivă a cadrului curricular, perceput ca relevant, coerent și aliniat la standardele educaționale. Funcția de diagnoză permite identificarea unor disfuncționalități recurente, precum supraîncărcarea conținuturilor, insuficiența resurselor didactice, dificultățile de aplicare a principiilor centrate pe elev și decalajele dintre curriculumul proiectat și cel implementat. Funcția de orientare decizională se concretizează în formularea unor direcții clare de optimizare a reformei curriculare.

Valoarea *Chestionarului* rezidă în capacitatea sa de a integra perspective multiple asupra CLS, oferind o imagine convergentă asupra realității educaționale. Astfel, cadrele manageriale confirmă coerența strategică a CLS, cadrele didactice evidențiază dificultățile de implementare la nivelul clasei, părinții semnalează impactul asupra elevului și limitele legate de supraîncărcare, iar elevii relevă experiența directă a curriculumului în forma sa mediată prin manual și prin practica didactică. Convergența acestor perspective conferă credibilitate și consistență rezultatelor obținute.

Un element deosebit de relevant, evidențiat transversal în toate categoriile de respondenți, este existența unei confuzii între curriculum, manual și procesul de predare. CLS, în forma sa proiectată, nu ajunge direct la beneficiar, ci este mediat prin manual și prin activitatea cadrului didactic. În lipsa unei corelări explicite între aceste niveluri, apar disfuncționalități care afectează percepția și eficiența implementării curriculumului. Această constatare subliniază necesitatea unei abordări integrate a reformei curriculare, care să includă nu doar elaborarea documentelor curriculare, ci și dezvoltarea resurselor didactice și formarea actorilor educaționali.

Impactul *Chestionarului* asupra reformei curriculare se manifestă prin capacitatea de a fundamenta decizii bazate pe evidențe și de a orienta procesul de ajustare continuă a CLS. Datele obținute indică necesitatea reducerii supraîncărcării curriculare, creșterii flexibilității și adaptabilității, consolidării dimensiunii aplicative a învățării și dezvoltării unui parteneriat real între școală și familie. La fel, se evidențiază importanța formării continue a cadrelor didactice și a coerenței între curriculum și manuale.

La final, considerăm că *Chestionarul* nu este doar un instrument de colectare a datelor, ci un mecanism strategic de reglare și dezvoltare curriculară. Integrat într-un sistem de monitorizare bazat pe evidențe, acesta contribuie la transformarea reformei curriculare într-un proces dinamic, reflexiv și orientat spre calitate.

Concluziile formulate converg spre o serie de ***Recomandări*** privind reformarea CLS precum:

- ✓ **Consolidarea coerenței curriculumului prin:**
- *asigurarea coerenței verticale și orizontale,*

- *alinierea curriculumului, manualelor și practicilor de predare.*

✓ **Îmbunătățirea condițiilor de implementare prin:**

- *reducerea supraîncărcării curriculumului,*
- *dezvoltarea resurselor pedagogice și digitale,*
- *sprijinirea dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice.*

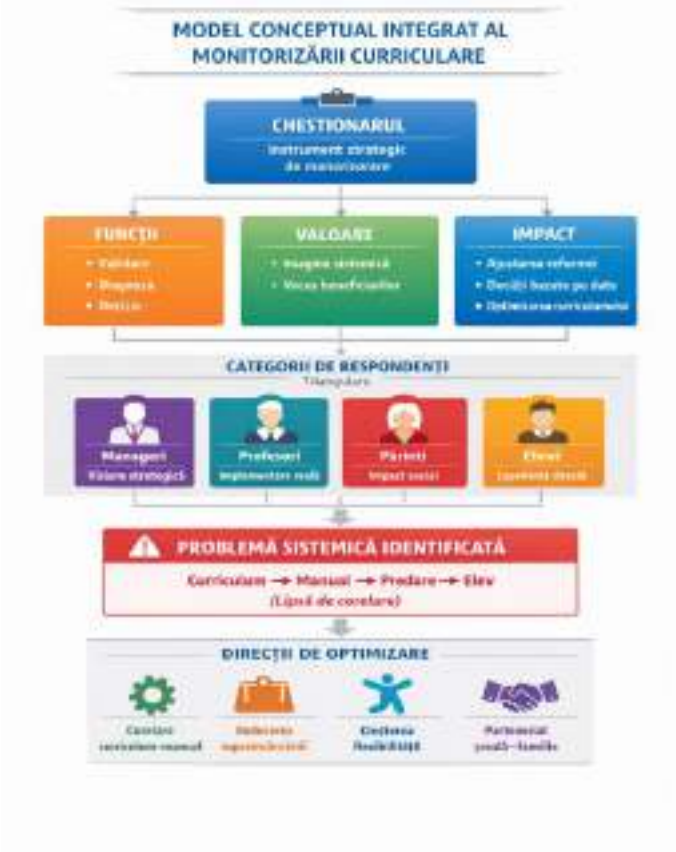
✓ **Promovarea practicilor de predare eficiente prin:**

- *prioritizarea unei abordări aplicate și centrate pe elev,*
- *încurajarea interdisciplinarității,*
- *valorizarea învățării autentice.*

✓ **Consolidarea guvernanței și a monitorizării prin:**

- *consolidarea monitorizării bazate pe dovezi,*
- *integrarea instrumentelor digitale (RES, Chestionare),*
- *dezvoltarea parteneriatelor școală-familie.*

Totodată, concluziile și recomandările formulate ne permit să propunem și un ***Model conceptual integrat al monitorizării curriculare*** în bază de *Chestionar*.



Referințe bibliografice :

1. GUȚU, Ion (coord.), GUȚU, Ion, MUNCA-AFTENEV, Daniela et alii (autori) (2018). *Învățământul primar. Curriculum National. Limba străină I. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău : MECC

2. CUTASEVICI, Angela [et al.] (coord.), GUŢU, Vladimir, GUŢU, Ion (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, Daniela, (coord.) [et al.] (2020). *Limba străină. Curriculum național. Clasele 5-9. Curriculum disciplinar : Ghid de implementare* / Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. Chişinău: Lyceum,
3. CUTASEVICI, Angela [et al.] (coord.), GUŢU, Vladimir, GUŢU, Ion (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, Daniela (coord.) [et al.] (2020). *Limba străină. Curriculum național. Clasele 10-12. Curriculum disciplinar : Ghid de implementare* / Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. - Chişinău: Lyceum.
4. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire* - Strasbourg, CE (2018). Disponibil: https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270 [Accesat: 05.12.2025].
5. GUȚU, Ion, MIȘENINA, Nadejda, FETCU, Tatiana (2025). Funcționalitatea curriculumului la disciplina limba străină din perspectiva cadrelor didactice-monitori : aplicare, evaluare, recomandări, in: Conferința științifico-practică *Dezvoltarea continuă și ciclică a curriculumului educațional*. 30 octombrie 2025: Culegere de articole științifice. Chișinău : CEP USM.
6. GUȚU, Ion, BUCIUCEANU, Tatiana, BOGATU, Rodica (2025). Dimensiunea corespondenței dintre curriculumul scris și curriculumul predat la limba străină (2018-2020): monitorizare, evaluare și sugestii, in : Conferința științifică internațională *Dinamica limbilor romano-germanice: tendințe și inovații/Dynamics of the Romance and Germanic Languages: Trends and Innovation: hybrid international scientific conference, 8th edition*. Chisinau: CEP USM.
7. STENHOUSE, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
8. SCRIVEN, Michael (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park: Sage Publications.
9. GRUNDY, Shirley (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. USA: University of New England.
10. LITTLEWOOD, Wiliam (2004). The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. În: *ELT Journal*, Volume 58, Issue 4, p. 319-326.
11. GUȚU, Vladimir, ȚURCANU, Carolina, ȘEVCIUC, Maia (2024). *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*. Chișinău : CEP USM.
12. GUȚU, Ion, LUNGU, Svetlana, CHIRIAC, Nona (2024). Metodologia și instrumentarul monitorizării curricula la limba străină: etapizări și strategii. În : *Probleme de lingvistică, traducere și studii literare.* Chişinău: [S. n.], CEP USM, p. 140-153.
13. COHEN, Louis, MANION, Lawrence & MORRISON, Keith (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.

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

CZU: 81`25`373.7=03.135.1=133.1:[81`276.6:271] https://doi.org/10.59295/drgl2026.27

SUR LA TRADUCTION DES COLLOCATIONS DANS LE TEXTE SPÉCIALISÉ CHRÉTIEN-ORTHODOXE

ON THE TRANSLATION OF COLLOCATIONS IN SPECIALIZED ORTHODOX CHRISTIAN TEXTS

Georgiana HUȚULEAC
PhD Student, Doctoral School of Philological Studies
Alexandru Ioan Cuza University of Iasi, Romania
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7440-489X

Abstract. Discussions on the translation of specialized texts generally focus on the issue of translating terms specific to the field in question. Less frequently addressed, however, is the translation of specialized collocations and other combinatorial phenomena found in such texts. The present study focuses on the translation of collocations in specialized Christian Orthodox hymnographic texts from Romanian into French. These stable word combinations pose translation difficulties, as the French language is still in the process of developing a specialized discourse specific to the Orthodox confession, and their precise theological load is difficult to render accurately. The analysis of the translation into French of several collocations extracted from Romanian hymnographic texts aims to contribute to the production of adequate specialized Christian Orthodox translations.
Keywords: *specialized translation; Christian Orthodox discourse; hymnographic texts; specialized collocations; translation difficulties.*

Introduction

La phraséologie est l'un des domaines de la linguistique qui a suscité l'intérêt des chercheurs, en mettant en lumière la façon dont la langue fonctionne comme *parole*, et l'étude des collocations, en tant que phénomène général de la parole, s'inscrit précisément dans cette sphère d'étude linguistique, illustrant la manière spécifique dont une communauté perçoit et exprime la réalité à travers le langage parlé.

Le terme « collocation » est hérité en français du latin *collocatio* [11] et en roumain, il a été emprunté à l'anglais *collocation* par l'intermédiaire du français [15] (en fait, le terme apparaît initialement en linguistique anglo-américaine, sous d'autres appellations telles que *word-combination*, *phraseological unit* [3, p. 5]. Ces dernières années, ces phénomènes linguistiques associatifs sont regroupés sous le terme de *formulaic sequences* [6, p. 72], désignant des mots fréquemment associés. Cependant, le manque d'homogénéité terminologique engendre souvent une confusion dans les approches théoriques des linguistes (par exemple, en linguistique roumaine, le terme « colocație » devient une étiquette parmi d'autres pour désigner une réalité linguistique déjà connue sous diverses formes : *îmbinări stabile de cuvinte*, *unități frazeologice*, *frazeme*, *expresii idiomatice* etc.). Cette hétérogénéité terminologique ne se limite pas à la dénomination et à la spécification du phénomène linguistique, mais concerne également la classification des types de collocations existants.

Le problème abordé dans cet article est celui de la transposition des collocations d'une langue à l'autre – plus précisément, du roumain au français – à travers la traduction

d'un type de texte particulier : le texte religieux, chrétien orthodoxe, hymnographique, qui honore la divinité suprême ou un saint. Ce type de texte, que nous considérons à la frontière entre texte littéraire et texte spécialisé, ne consiste pas en une simple collection de termes, mais en une combinaison spécifique de ceux-ci, correspondant à sa fonction religieuse : s'adresser à Dieu et aux saints par des formules de vénération. Ainsi, les collocations deviennent partie intégrante du discours religieux. Pour le traducteur, leur traduction est complexe, car le sens de la combinaison de mots diffère du sens de ses éléments constitutifs, et la traduction littérale s'avère alors impossible. Le défi consiste donc à trouver la meilleure solution de traduction.

La présente étude part de l'idée qu'il est possible de traduire en français des collocations propres aux textes religieux hymnographiques chrétiens orthodoxes du roumain, à condition que ces collocations soient préalablement identifiées correctement, puis que leur équivalent approprié et fonctionnel soit recherché dans la langue cible. Cette étude vise donc à identifier les stratégies de traduction employées pour traduire en français les collocations du texte religieux spécialisé « L'office du Saint Prêtre Martyr Ilarion Felea ». Bien entendu, cette approche n'est pas nouvelle, car la question des obstacles rencontrés par les traducteurs a déjà été abordée, sous différents angles, dans la littérature spécialisée. La nouveauté réside toutefois dans le fait que l'analyse de la traduction de plusieurs collocations spécialisées est menée dans la perspective du texte religieux chrétien-orthodoxe de nature hymnographique, un type de texte encore insuffisamment exploré du point de vue de la traduction. De plus, même si la traduction s'effectue entre deux langues-sœurs, un même type de texte revêt des dimensions différentes (sémantiques et pragmatiques) dans chaque espace culturel, selon l'histoire et la mentalité des locuteurs : du roumain, espace imprégné d'une tradition orthodoxe active, au français, espace profondément sécularisé et encore peu développé en matière d'orthodoxie.

L'importance de cette étude réside dans le fait qu'elle aborde les différentes stratégies employées dans la traduction française des collocations roumaines de l'office de Saint Ilarion Felea, un texte très spécialisé, malgré la richesse de ses ornements stylistiques. Cette recherche complète les travaux antérieurs sur les collocations, contribuant ainsi à combler une lacune dans la littérature spécialisée : la traduction des collocations propres au texte religieux hymnographique chrétien-orthodoxe, dont l'intégration est essentielle à la texture et à la cohérence du discours, ainsi qu'à la création de son registre.

Bref volet théorique

Dans la littérature spécialisée, les collocations sont définies comme des combinaisons de deux mots ou plus, perçues comme une entité linguistique distincte [1, p. 209]. Les linguistes divergent quant à la nature exacte de la relation entre les mots qui composent une collocation. Si Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călăraşu et al [1]. considèrent la collocation comme une relation syntagmatique (c'est-à-dire que le sens de la combinaison lexicale dépend de la manière dont les mots qui la composent sont liés linéairement, ainsi que du contexte linguistique), Cecilia Căpăţînă, Anamaria Căpăţînă et al [4, p. 22]. perçoivent la collocation plutôt comme une relation syntaxico-sémantique particulière, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement d'une juxtaposition formelle, mais aussi du sens spécifique qui résulte de la combinaison. Contrairement aux termes, les collocations spécialisées ne fonctionnent pas comme des unités indépendantes, mais apparaissent dans des structures plus complexes qui incluent des éléments spécialisés, ainsi, la relation hiérarchique entre les composants n'est pas égalitaire, l'un étant subordonné à l'autre. Par conséquent, la collocation doit être comprise en relation avec les autres mots avec lesquels elle se combine, comme le définit le TLFi : « L'utilisation d'un mot en relation

avec d'autres, toutes les variantes morphologiques combinées, et sans égard à la classe grammaticale » [11].

Le fait qu'une collocation soit une combinaison de mots récurrente et choisie consciemment par les locuteurs, car elle este familière et donc spécifique à une langue, est reconnu par plusieurs auteurs [4, p. 22], [18], [13, p. 93], [9, p. 648-649]. Ileana Busuioc privilégie le terme d'entité phraséologique (conformément aux idées de D. Gouadec), qu'elle considère comme un bloc lexical stable soumis à des règles spécifiques [2, p. 2]. Les collocations spécialisées ont une structure similaire à celle des autres combinaisons de mots stables du langage courant. Cependant, elles se caractérisent par le fait qu'elles renvoient à des réalités et des phénomènes concrets dans un domaine précis, et leur signification découle généralement de celle des éléments qui les composent [5, p. 107]. D'une part, au sens large, les collocations sont perçues comme des combinaisons fréquentes (expressions figées, proverbes, etc.) qui perdent partiellement ou totalement leur autonomie lexicale. D'autre part, au sens strict, elles sont perçues comme des combinaisons syntaxiques courantes avec préférences combinatoires et contraintes formelles [4, p. 23].

Anita Naciscione souligne que la cohésion est la caractéristique catégorielle distinctive des collocations, et qu'une collocation est précisément une combinaison stable et cohérente possédant un sens figuré total ou partiel [16, p. 32-33]. La littérature spécialisée décrit généralement les collocations comme libres ou figées. Selon leur degré de fixation, les collocations libres sont créatives tandis que les collocations figées sont institutionnalisées. Entre les deux, il existe un continuum de combinaisons libres et figées [13, p. 93, 14, p. 29-30].

Analyse des collocations dans *L'office du Saint Prêtre Martyr Ilarion Felea*

Le processus de traduction implique de suivre des étapes clairement structurées, parmi lesquelles l'analyse du texte source occupe une place essentielle. Suivant le modèle de Christiane Nord [17], cette étape de l'analyse consiste à mettre en évidence les facteurs extratextuels et intratextuels. L'analyse des facteurs intratextuels révèle un rôle central du lexique, qui détermine le style, le registre et le sens du texte. Elle permet de remarquer les collocations et les expressions fréquemment associées, essentielles à la cohérence du texte. Le principal critère utilisé par la littérature spécialisée pour identifier les différentes combinaisons de mots stables est le suivant: le sens de la combinaison lexicale ne peut être déduit du sens de ses composants, mais de la structure entière, car l'expression a son propre sens fixe [13, p. 24].

Si le langage théologique orthodoxe est un langage spécialisé (ce qu'il est indéniablement), il fonctionne exactement comme les autres langages spécialisés : non seulement par des termes isolés, mais aussi par des associations stables et récurrentes de mots porteurs d'une signification doctrinale. Ainsi, dans le texte analysé, on rencontre de nombreuses collocations à forte charge théologique, voire des intertextes faisant référence, directement ou indirectement, à d'autres textes – généralement la Bible. Les locuteurs de ce langage peuvent les identifier plus ou moins aisément comme telles.

La plupart des collocations se situe entre les deux pôles – opacité et transparence (« ni termes syntagmatiques à proprement parler, ni associations syntaxiques libres » [3, p. 91]). Le sens global est relativement transparent : un mot conserve son sens initial, tandis que l'autre acquiert une valeur spécialisée, étant choisi spécifiquement pour incarner ce sens. Nous considérons les collocations suivantes comme des structures semi-indépendantes [14, p. 29-30], dont le sens général est intelligible, mais dont la combinaison est fixée par l'usage : « atotputernicul Dumnezeu», « Dumnezeu mai presus de toate », « fericite Părinte », « turma lui Hristos », « Crucea lui Hristos», « a mărturisi pe Hristos », « împărtășirea cu

Hristos », « harul lui Dumnezeu », « cununa muceniciei » , « veșnică răsplătire », « Dumnezeiasca Liturghie », « Biserica cea din ceruri », «Preacurată Stăpână », « Născătoare de Dumnezeu », « Maica Domnului », « lumina cea neînserată », « ușa milostivirii », « dumnezeiască Mireasă », « cămările cele cerești », « viața cea neîmbătrânitoare », « noianul ispitelor », « Unule Iubitorule de oameni », « mult pătimitorule », « meșteșugirile vrăjmașilor », « cuvântător de Dumnezeu », « Dumnezeirea ce în Trei Ipostasuri », « lemnul Crucii cel de viață dătător », « slavă Ție! ».

Certaines collocations font allusion à des textes bibliques : « Cât s-au mărit lucrurile Tale, Doamne ! » est une formule au statut phraséologique fixe. Elles sont presque idiomatiques, car leur sens global ne se réduit pas à la somme de leurs parties. Il en va de même pour la conclusion de plusieurs tropaires, qui se répète : « roagă-te lui Hristos Dumnezeu să mântuiască sufletele noastre » – il s'agit d'une formule hymnographique stéréotypée. Toutes fonctionnent comme des unités fixes du discours liturgique, et non comme de simples groupes lexicaux.

La plupart sont des collocations du type nom + adjectif, nom + préposition + nom, nom + nom, adjectif + nom, verbe + nom. Harold Palmer [19, p. 19] les classe selon la partie du discours du terme de base de la collocation (appelé « pivot » dans [2, p. 4]). On constate également que les collocations sont plus stables dans le langage spécialisé que dans le langage courant. Comme elles sont omniprésentes dans le discours, leur emploi correct confère de la fluidité à l'expression, c'est pourquoi on cherche à les traduire de la manière la plus naturelle possible.

Traduction des collocations spécialisées identifiées

Un traducteur doit posséder une solide culture linguistique et culturelle, notamment en ce qui concerne les collocations dans sa propre langue, et être conscient des particularités culturelles et linguistiques des collocations dans la langue cible. S'agissant des collocations spécialisées propres à un domaine, il doit se documenter rigoureusement et se familiariser avec la terminologie et les associations de mots fréquentes. La maîtrise d'une langue spécialisée exige également la connaissance de ses collocations spécifiques. Certaines appartiennent au langage courant, tandis que d'autres sont propres au domaine de référence. Le risque de méconnaître les collocations spécialisées est celui d'une traduction erronée, entraînant une perte de sens, ou encore l'apparition, dans la langue-cible, de collocations qui paraîtront étranges aux lecteurs, dénaturant ainsi le texte (et dévalorisant la langue et la culture d'origine).

Une traduction axée sur la forme ou sur le sens ? Dans la présente traduction, le principe d'équivalence fonctionnelle sera appliqué, les stratégies étant choisies en fonction de la finalité du texte [20, p. 128]. En général, les traducteurs semblent privilégier les solutions de traduction directe. Si le traducteur comprend parfaitement le sens de la collocation, il s'efforcera de rendre dans la langue-cible une collocation acceptable et d'usage courant. Cependant, l'association de mots dans une langue ne coïncide pas toujours avec celle des mêmes mots dans une autre. Il est néanmoins souhaitable que les collocations soient utilisées autant que possible dans le texte cible, précisément afin de réduire l'écart entre les deux langues.

Les stratégies de traduction choisies pour traduire les collocations rencontrées visent également à obtenir des collocations, le plus souvent par le biais d'une équivalence dynamique, la structure sémantique étant préservée presque entièrement : « atotputernicul Dumnezeu » (*Seigneur tout-puissant*), « fericite Părinte » (*Bienheureux Père*), « turma lui Hristos » (*le troupeau du Christ*), « Crucea lui Hristos » (*la Croix du Christ*), « a mărturisi pe Hristos » (*confesser le Christ*), « împărtășirea cu Hristos » (*la communion avec le Christ*),

« harul lui Dumnezeu » (*la grâce de Dieu*), « cununa muceniciei » (*la couronne du martyre*), « veșnică răsplătire » (*la récompense éternelle*), « Dumnezeiasca Liturghie » (*la Divine Liturgie*), « Biserica cea din ceruri » (*L'Église céleste*), « lumina cea neînserată » (*la lumière sans déclin*), « dumnezeiască Mireasă » (*l'Épouse divine*), « cămările cele cerești » (*les célestes greniers*), « viața cea neîmbătrânitoare » (*la vie impérissable*), « noianul ispitelor » (*le flot des tentations*), « Unule Iubitorule de oameni » (*seul Ami des hommes*), « meșteșugirile diavolilor » (*les machinations des démons*), « cuvântător de Dumnezeu » (*le Théologien* ou *Parlant de Dieu* [12] - la forme est choisie par interprétation théologique, la première n'étant pas une collocation, mais un terme individuel spécialisé), « Dumnezeirea ce în Trei Ipostasuri » (*la Divinité en Trois Personnes*), « Dumnezeu mai presus de toate » (*Dieu transcendant*), « slavă Ție! » (*Gloire à Toi !* - formule liturgique à valeur pragmatique-rituelle particulière), « roagă-te lui Hristos Dumnezeu să mântuiască sufletele noastre » (*Prie Jésus-Christ, Dieu, de sauver nos âmes*), « ușa milostivirii » (*les portes de la miséricorde* - la forme consacrée dans les écrits orthodoxes français déjà existants est choisie).

Deuxièmement, certaines stratégies de réduction sont choisies :« Preacurată Stăpână » (*Pure Souveraine* - la forme se retrouve dans des textes déjà existants dans l'espace français, l'épithète intensificatrice « prea- » en roumain étant réduite, mais Felicia Dumas propose la variante « Toute-immaculée » pour l'adjectif [8, p. 237]); « Născătoare de Dumnezeu » + « Maica Domnului » (*Mère de Dieu*, la même forme en français pour les deux expressions roumaines différentes s'explique par des raisons linguistiques et théologiques : une simplification syntaxique et la tradition religieuse déjà existante dans l'espace francophone qui privilégie un seul équivalent pour la même sainte personne, la mère de Jésus-Christ, sans mettre en évidence la différence lexicale que conserve la langue roumaine); « lemnul Crucii cel de viață dătător » (*la sainte Croix, le nouvel arbre de vie* - dans *les Ménées* de Denis Guillaume [12], l'épithète « cel de viață dătător » disparaît en tant que structure, mais sa signification est rétablie métaphoriquement par *nouvel arbre de vie*); « Cât s-au mărit lucrurile Tale, Doamne » (*Que tes oeuvres sont nombreuses, Yahvé!* – étant donné qu'il s'agit d'un verset du Psaume 103, le traducteur l'a extrait de *La Bible de Jérusalem* [9] - le nom divin « Doamne » est traduit par «Yahvé», étant une adaptation selon la tradition biblique française). Dans ces derniers cas, la traduction littérale ou par calcul n'était pas la meilleure option, car la traduction du langage liturgique ne se limite pas au sens lexical, mais doit aussi concilier fidélité théologique, tradition religieuse du contexte français et intelligibilité en français (même en utilisant des formes déjà en usage).

La présence de ces collocations dans le texte spécialisé facilite la traduction grâce au mécanisme psycholinguistique qui les génère. Leur traitement par la mémoire montre que la fluidité, la rapidité et même le caractère naturel de l'expression dépendent largement de l'accès à des expressions langagières préfabriquées, utilisables en communication [7, p. 75]. Le langage n'est pas produit exclusivement par le libre choix de chaque mot, mais aussi par le recours à des schémas déjà sédimentés dans la mémoire des locuteurs, formés par la répétition d'expériences, l'économie d'effort cognitif ou la nécessité d'une communication rapide [21, p. 110].

Certainement, la traduction de collocations spécialisées demeure plus complexe que celle de termes spécialisés, car il n'existe pas de règles universelles quant à leur combinaison, chaque langue ayant ses propres préférences et contraintes sémantiques. Il ne suffit pas de consulter uniquement des dictionnaires spécialisés ; le traducteur doit posséder des connaissances et des compétences culturelles, car ces collocations s'inscrivent dans un contexte linguistique précis, dépendent de certains voisinages lexicaux et sont récurrentes.

Conclusions

Les collocations spécialisées rencontrées dans le texte hymnographique choisi sont pour la plupart semi-indépendantes, leur usage étant relativement stable dans le langage religieux spécialisé. Toutes ces collocations constituent une partie essentielle du registre lexical du texte. Il appartient au traducteur, grâce à sa compétence linguistique et traductrice, de trouver les meilleures solutions pour leur transfert fonctionnel d'une langue à l'autre.

Souvent négligées dans les études de traduction de textes spécialisés, précisément parce que l'accent est mis sur les termes spécialisés, considérés isolément, au détriment de leur comportement combinatoire, les collocations sont pourtant essentielles, car elles constituent de véritables unités fonctionnelles du langage, et non de simples combinaisons libres générées spontanément. Dans le discours religieux spécialisé, les collocations sont très répandues et répétées, car la combinaison correcte est souvent plus importante que le terme lui-même. Leur présence indéniable dans le discours indique qu'elles ont des conséquences sur la manière dont le langage est acquis, traité et utilisé [7, p. 75].

La traduction des collocations issues de textes religieux chrétiens orthodoxes est complexe : fréquence, polysémie, registre et contexte déterminent de multiples combinaisons, et ces unités ne sont pas de simples conjonctions lexicales, mais des reflets culturels de la conception du réel. Leur traduction exige non seulement une correction lexicale, mais aussi la préservation de la cohérence combinatoire et de la charge culturelle et fonctionnelle. Les connaître permet d'éviter les erreurs de traduction.

L'analyse des collocations ouvre ainsi une perspective interdisciplinaire précieuse, susceptible de contribuer non seulement à la compréhension du langage religieux, mais aussi aux études traductologiques, psycholinguistiques et culturelles. Elle souligne également l'importance des schémas déjà ancrés dans la mémoire des locuteurs, qui façonnent l'acquisition, le traitement et l'usage du langage. En ce sens, la recherche sur les collocations devient un outil essentiel pour explorer le fonctionnement du langage et la culture, ouvrant la voie à de nouvelles orientations de recherche théorique et appliquée.

Bibliographie

1. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, CĂLĂRAȘU, Cristina, IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana, MANCAȘ, Mihaela, PANĂ-DINDELEGAN, Gabriela, (1997), *Dicționar general de științe ale limbii*, București, Editura Științifică.
2. BUSUIOC, Ileana, „Tipuri de entități frazeologice", (2004), *UniTerm. Revistă electronică de terminologie*, no. 1, Timișoara, Universitatea de Vest, p. 1-11.
3. CABRÉ, M. Teresa, (1999), *Terminology Theory, Methods and Applications*, edited by Juan C Sager, Translated by Janet Ann DeCesaris, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
4. CĂPĂŢÎNĂ, Cecilia, CĂPĂŢÎNĂ, Anamaria, DRĂGHICI, Ovidiu, GIOROCEANU, Alina, IVĂNUŞ, Daniel, SZATHMARY, Melitta, PREDA, Vlad, TRĂISTARU, Laura, „Conceptul de colocaţie", (2005), *Analele Universităţii din Craiova, Seria Ştiinţe Filologice, Limbi străine aplicate,* no. 1-2, Craiova, Editura Universitaria, p. 21-25.
5. CIOBANU, Sorina, (2025), *Specialised Translation beyond Terms*, Iași, Institutul European.
6. CONKLIN, Kathy, SCHMITT, Norbert, (2008), „Formulaic Sequences: Are They Processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers?", *Applied Linguistics*, 29/1, Oxford University Press, p. 72–89.
7. COWIE, A.P. ed. (1998), *Phraseology. Theory, Analysis and Applications,* Oxford, Clarendon Press.

8. DUMAS, Felicia, (2010), *Dicționar bilingv de termeni religioși ortodocși: român-francez*, Iași, Editura Doxologia.
9. HALLIDAY, M.A.K., (2014), *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Fourth Edition, Revised by Christian M.I.M. Matthiessen, London&New York, Routledge.
10. *LA BIBLE DE JÉRUSALEM*, disponible sur https://gratis.bible/fr/dejer/ , consulté le 28.02.2026.
11. *LE TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ*, disponible sur http://atilf.atilf.fr/, consulté le 28.02.2026.
12. *LES MÉNÉES*, (1985), traduction par Père Denis Guillaume, Diaconie apostolique.
13. LEWIS, Michael, (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward,* Hove, Language Teaching Publications.
14. MEL'ČUK, Igor A., (1998), „Collocations and Lexical Functions" in Cowie, A.P. (ed.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*, 1998, Oxford: Clarendon Press, p. 23-53.
15. *MICUL DICȚIONAR ACADEMIC*, (2010), ediția a II-a, București, Editura Univers Enciclopedic.
16. NACISCIONE, Anita, (2010), *Stylistic Use of Phraseological Units in Discourse*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
17. NORD, Christiane, (2005), *Text analysis in Translation*. *Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Second edition, Amsterdam-New York, Rodopi.
18. *OXFORD ENGLISH DICTIONARY*, disponible sur https://www.oed.com/, consulté le 28.02.2026.
19. PALMER, Harold E., (1933), *Second interim report on English collocations*, Tokyo, Kaitakusha,.
20. REISS, Katharina, VERMEER, Hans J., (2014), *Towards a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained*, translated from the German by Christiane Nord English reviewed by Marina Dudenhöfer, London and New York, Routledge.
21. SINCLAIR, John, (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.

CZU: 81`373.23=161.1=512.154 https://doi.org/10.59295/drgl2026.28

КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКИХ И КЫРГЫЗСКИХ АНТРОПОНИМОВ

CULTURAL SPECIFICS OF RUSSIAN AND KYRGYZ ANTHROPONYMS

Sairagul KURMANKULOVA
University Lecturer
Osh State University, Kyrgyzstan
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-0125-9401

Abstract. In the onomastic field of any language, anthroponyms constitute the core elements. These include personal names in their official (full), familiar (short), diminutive-affective (diminutive-meliorative), and augmentative-pejorative (augmentative-pejorative) forms, middle and subsequent names, patronymics, andronyms, gynonyms, patronyms, surnames, middle names, nicknames, pseudonyms, nicknames, cryptonyms, etc. Of these, only given names have a high degree of individualization, as every person has one. Given names are chosen from an established list—from common nouns with positive semantics, based on religious beliefs. Surnames and patronymics are determined by kinship ties. Nicknames, monikers, and pseudonyms are secondary and may not be held by all members of a community.

Modern Russian and Kyrgyz anthroponymy speaks not so much of the language as of the culture of its speakers. In anthroponyms, the national and the international, the national and the foreign-language, may merge and interact. Names perform an important legal function—the identification of a person in society.

Keywords: *name, language, woman, anthroponym, society, Rus, tradition*

Различные виды языковых контактов, расширение информационного пространства приводят к тому, что в антропонимическом пространстве многих этносов появляются новые имена, которые не семантизируются с точки зрения родного языка. Они подвергаются фонетической и морфологической трансформации. Так, в русском языке многие имена являются греческими, латинскими, древнееврейскими, которые со временем адаптировались и воспринимались как исконно русские. Многие женские имена, считающиеся исконно русскими, не просто редкие и звучные антропонимические единицы, но и имена с богатой историей и глубокой философской концепцией. Например, *Ефросинья* пришло из Византии, было канонизировано и многие годы оставалось именем, символизирующем изящество, радость и веселье. На Руси оно закрепилось в церковном обиходе и было популярным во всех слоях русского общества. Корнями это имя уходит в древнегреческий язык, где слово *Эвфросюне* было составным из eu- хорошо, phronis- разумная, что можно перевести как *благой помысел*.

Родители щепетильно относятся к выбору имени ребенка и верят, что оно может влиять на судьбу и будущее владельца. Ведь наречение именем не просто факт, а традиция, несущая в себе воспитательное, нравственное значение: «Баланын энчилүү аты, биринчиден өз ата – энесинин маданияты, экинчиден, элинин рух түшүнүгүн чагылышы/ жашашы да болуп саналат» (Имя ребенка — это, во-первых,

отражение культуры его родителей, а во - вторых, отражение / воплощение духовного понимания его народа) [5: 31-32].

Женские имена в русском языке слабо отражены в старинной письменности, поскольку социальный статус женщины был не определен юридически: она не считалась податной единицей и не могла занестись в переписные книги. Исключения делались только для вдов.

В источниках XVII – XVIII веков отражены неканонические имена, относящиеся к дохристианской эпохи: *Селянка, Белка, Нелюба, Сорока, Чернава.*

Позднее к мужским именам были образованы родовые пары: Александр – *Александра,* Степан – *Степанида,* Ульян – *Ульяна*, Федор –*Федора.*

С принятием христианства на Руси, появились имена, которые пришли из Византии, такие как *Татьяна, Ольга, Анна* и др. Они также назывались календарными русскими именами. В современной России почти все девочки носят старые традиционные календарные имена. Многие имена, записанные в святцах как мужские, употреблялись как женские: *Аза, Инна, Вера, Надежда, Любовь* (калька с древнегреческого *Надежа*).

В русской антропонимиконе большинство имен происходят из греческого языка, но со временем они стали осознаваться носителями языка как родные. Например, «наша девочка носит простое русское имя *Мария*». Кстати, оно было любимым именем А. С. Пушкина, и в многочисленных своих произведениях, например, «Дубровский, «Капитанская дочка», «Повести Белкина» он называл своих героинь этим именем. *Мария* – древнееврейского происхождения, эта женщина всегда с непростой судьбой, ее житейская мудрость и трудолюбие помогают преодолеть жизненные невзгоды.

А имя *Татьяна* в то время считалось простонародным, и только после публикации знаменитого «Евгения Онегина», им стали нарекать дочерей и аристократия. Автор пренебрег сословным каноном, согласно которому детям дворянского происхождения возбранялось давать имена просторечные.

Любимым именем А. П. Чехова считалось *Ольга*: объяснение этому самое простое - так звали его жену, актрису Ольгу Книппер. Это имя женский вариант от Олега, имеет скандинавские корни – *Хельга*, и означает «святая». Характер ее ранимый, обидчивый, целеустремленный, честолюбивый. Не зря Чехов именовал так своих героинь в рассказах «Попрыгунья», «Душечка», «Именины» и др.

Мы знаем, что с засильем в русском обществе XVIII –XIX галломании, все русские имена были переиначены на французский манер. Достаточно вспомнить роман Толстого «Анна Каренина»: *Анна Каренина– Ани, Дарья Облонская – Долли, Екатерина Щербацкая - Кити*, *Елизавета Тверская – Бетси*, *Наталья Львова – Натали*, но представительниц низшего сословия зовут обычными русскими именами *– Варвара Андреевна – Варя* (компаньонка), *Агафья Михайловна* – няня Левина, *Мария Николаевна – Маша* (сожительница Николая Левина).

В романе знаменитого французского прозаика Мориса Дрюона «Яд и корона. Негоже лилиям прясть» рассказывается о женском и мужском противостоянии за королевскую власть. Это название отсылает нас к закону, согласно которому наследовать трон могли только сыновья – наследники. А лилия – это геральдический символ французской монархии, символизирующий достоинство и чистоту:

Она начала с радостью обряжать своего Иоанна в королевские одежды – запеленала в шелковые пеленки, завернула в голубой плащ, затканный золотыми

лилиями…эти предметы входили в обязательное для венценосного младенца приданое.

Именно с публикации этого романа, написанного в 1956 году, вошло в моду женское имя *Лилия*, олицетворяющий женщину королевского происхождения.

Андронимы (именование женщины по имени мужа) появляются в XVI веке. Формула наименования: имя, фамилия мужа + андроним –их (а). Например, *Салтычиха*. Этот факт указывает на подчиненность жены мужу или старшим мужчинам семьи.

Имена индоевропейских, тюркских народов исторически представлены тремя типами – сложные, производные, аппелятивные.

Сложные имена образуются при помощи не менее двух корневых морфем – *Ярослава, Мирослава, Бактыгүл, Миргүл, Жазгүл, Эркеайым, Кантайым* и т.д

Производные имена – образованы с помощью различных ономастических формантов путем сокращения основ. Например, *Мэлиса* (Маркс, Энгельс, Ленин, Иосиф Сталин), *Вилена* (Владимир Ильич Ленин), *Видлена* (великие идеи Ленина), Г*ертруда* (герой труда), это еще было и старинным немецким именем и др.

Аппелятивные имена – значение соотносится со значением нарицательной лексики – *Августа, Майя, Аврора, Декабрина, Олимпиада, Коммисара, Ноорузгүл, Орозгүл*, *Майгүл, Кылымай.*

В русском и кыргызском языке действует система деление имени на официальные и неофициальные. Последние делятся на гипокористические (сокращенные): *Евгения - Женя, София – Соня, Александра – Саша, Саня, Шура; Гүлбайра, Гулмира, Гүлчехра – Гуля, Айгүл – Айка*; и деминутивно –мелиоративные (с уменьшительно – ласкательным оттенком): *Катюша, Идочка, Томочка, Аечка, Жанка*, *Улечка* и т.д.

Немаловажную страницу истории имен собственных в пословицах, поговорках представляют народные обычаи, приуроченные к сельской жизни. Например, поговорка *Маланьина свадьба*, свидетельствует о реально существующей женщине с этим именем, отличавшейся известным хлебосольством. И когда хотят сказать об обильном угощении, используют эту поговорку.

Пословица *Акулина блины печет, коли мука течет* подразумевает отдых во время сенокоса. Этот день был назван ленивым, чтобы утвердить это понятие, народ придумал поговорки о ленивой *Акулине.* Становится понятным, почему бурьян – сорняк назван «акулинкой».

Пошел к *Варваре* на расправу – значение этой пословицы – привлечь к ответу за содеянное. *Варвара* – просторечное название тюрьмы в Москве около церкви Св. Варвары, где преступников карали особо жестоко.

Велика *Федора* да дура, наш Иван мал, да удал – оппозиционное противопоставление женщина – мужчина явно не в пользу женщины: будь она хоть трижды большая, все равно не одолеть ей мужчину.

Происхождение пословиц и поговорок неразрывно связано с историей народа, его языком, бытовым укладом. Они складывались веками и отражают пережитой опыт народа.

Русский язык богат тюремным жаргоном. Из – за всеобщей криминализации российского общества во все времена, блатной язык проник во все слои и уровни социума. В тюремном жаргоне бытовало частое использование женских имен собственных для обозначения кодовых наименований. Это было своего рода шифровкой, кодом заключенных для сокрытия от тюремной администрации своих

деяний. Например, *Аленка* – тазик для стирки, *Амара* – проститутка, *Бандерша* – содержательница притона, *Светланка* – умывальник, *Татьянка* – дубина. *Дунька* – означала в колоде карту - двойку на тюремном жаргоне и именовала простушку, что, видимо, повлияло на выбор названия этой масти из – за незначительной позиции в карточной игре.

Интересна история денежной купюры Российской империи, в народе именуемой *Катенька* из – за портрета императрицы Екатерины II на лицевой стороне банкноты номинальной стоимостью в 100 рублей. До революции она имела хорошую покупательскую способность и только в 1922 году обесценились и были заменены на новые.

Занимательна история русского имени *Люда*: в сербском и хорватском языке оно обозначает «сумасшедшая», «дура».

В кыргызскую антропонимическую систему много имен пришло с принятием ислама. Появились имена арабского, иранского происхождения: *Айша, Катча, Хатича, Батма* и т.д.

Антропонимы, перешедшие в кыргызский язык в связи с историко – хронологическими причинами:

а) с монгольского языка – *Телегей, Чолпон;*

б) с иранско – таджикского – *Анарбүбү (Анорбиби), Зумрад, Зымырат (Зуммурад,) Перизат (Паризот)*;

в) с арабского (начиная с XVII века) – *Адаалат (Хадаалат), Зийнат, Надира (Наадира)*.

С наступлением Советской власти в Киргизской ССР, отсутствием четких границ между республиками, наличием общих экономических интересов, появились новые имена, пришедшие:

а) с русского - *Венера, Искра, Лира*;

б) пришедшие через русский - *Тамара, Магнита*;

в) узбекского, таджикского – *Лейла, Баракат*;

г) грузинского – *Нестан, Дарежан, Тинатин*;

д) индийского – *Индира, Супарна*;

е) немецкого – *Клара, Роза*.

Право наделять именами детей у кыргызов предоставлено старшим членам семьи, аксакалам, уважаемым людям, акушеркам. Родители, чьи дети умирали в раннем возрасте, честь наречения имени отдавали чужим, как бы говоря, что это не наш ребенок, чтобы избежать сглаза темными силами. Чужие люди “нарекали именами, долженствующими сохранить детей в живых: *Токтосун, Токтогул, Токтобиби, Асранкул*” [10: 71]. Девочек называли *Токтокан, Болдукан, Турганбү*, значение которых можно перевести как «остановись», «хватит».

В последнее время, в связи с исламизацией страны, наблюдается резкий рост заимствований имен, связанных с религией: *Айша, Хатича, Ясина*, которые означают имена дочерей и жен Пророка Мухаммеда.

По данным социологического опроса самыми популярными именами в Кыргызстане в последние годы были *Салиха, Раяна, Амина, Фатима*, что говорит о сильных исламских традициях в обществе.

В семьях, где не было сыновей и рождались одни девочки, им давали имена, похожие на мужские, веря в рождение наследника: *Мырзагуль,*(от мужского мырза – господин), *Улукбү* (великий), *Уулбү, Уулкелди, Уулкан, Уулжан, Уулболду,* где приставка –уул означает сын; *Жаңыл* (ошибись*)*.

Нельзя сказать, что изменения в обществе не внесли свои коррективы в язык. С вхождением кыргызов в состав Российской империи тоже нашло отражение в языке: теперь многие имена на манер русских приобрели окончание –а (я): *Айнура, Гульнура, Гульмира, Нургуля, Назгуля* и др.

Необычные кыргызские имена включают в себя имена, пришедшие из литературных произведений: *Мөлмөлүм, Алымкан* – из произведений Барпы Алыкулова; *Асия, Асел, Кадича*, *Жамиля* – из повестей Ч. Айтматова, *Курманжан, Жаркын, Каракаш, Кундуз* – «Сынган кылыч» («Сломанный меч») Т. Касымбекова; *Ажар, Агача*, имена, пришедшие из других эпических произведей.

Много было имен, связанных с растительным миром: *Жибек (шелк), Алмагуль* (яблоня), *Жийде* (жида), *Чынара (*тополь), *Кулпунай* (земляника), *Мейиз* (сушеный виноград*);* с животным миром*: Тоту* (птица), *Ак коен* (белый заяц), *Карлыгач* (ласточка), *Марал* (олениха) и т.д.

Итак, наверное, никогда нельзя закончить историю об именах собственных в языке, ведь имена, как и люди, служат обществу, живут в социуме, вместе с ним изменяются, умирают и вновь возрождаются.

Женское имя – языковой знак, идентифицирующий личность, знак этнический и социальный. В форме имени закодирована культурологическая информация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверкова, О. В. Динамика семантики слова «Баба» в русском языке 20 – 21 веков (по лексикографическим источникам). Вестник Челябинского университета, 2013.
2. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. Вопросы языкознания. 1995.
3. Айтыбаева, Ж. К., Максутова Ж. Ж., Пазилова С. К. Концепт, как когнитивная единица сознания. Международный журнал гуманитарных и строительных наук, 2023.
4. Дрюон, М. Яд и корона. Негоже лилиям прясть. Эксмо, 2012.
5. Жапаров, Ш. Адам аттары – эл байлыгы. -3., толукт. бас.- Б.: «Текник» ББ, 2009. – 343 б.
6. Комиссаренко, С. С. Культурные традиции русского общества. СПб., 2003.- с.124 - 140.
7. Мадиева Г. Б., Супрун В. И.Антропонимы как средство выражения национальной культуры. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград, 2010.
8. Парфенова, Н. Н., Славиных. В. В. Из истории русских женских имен. Вестник Омского университета, 2013.
9. Суси, М. Русское личное имя в этикетной функции: с точки зрения нросителя индонезийского языка и культуры: Автореферат кан. дис. 10.02.01, 2012. Чен, Чиао Вен. Типология наименований лиц женского пола (по словарным данным; к отбору материала для лингвистического исследования). Вестник Санкт – Петербурского университета. Язык и литература, 2008.
10. Фиельструп, Ф. А. Из обрядовой жизни киргизов начала XX века. Наука, 2002. https://bilim.akipress.org/lib/book:271/fielstrup-f-a-iz-obryadovoj-zhizni-kirgizov-nachala-xx-veka-2002g//?f=cp

CZU: 811.111`243:374.7.091.3 https://doi.org/10.59295/drgl2026.29

A TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING ENGLISH "EMOTION VOCABULARY" TO ADULT LEARNERS

Viorica LIFARI
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5274-1968

Abstract: ***In the era of the Internet and Globalization the approach to teaching English in adult learners and not only has shifted from a monolingual paradigm to a plurilingual one, from a monodisciplinary approach to a transdisciplinary one, as well from a teacher centered perspective to a student centered education.***

Moreover every process in which the human being is an actor is examined in a holistic way by means of the tools known to the scientists. Thus many sciences come together to explain concepts and ideas and their differences among various cultures, fact which contributes to a better understanding of how to develop qualitative intercultural communication as English is the global language for human verbal interaction.

Emotional intelligence is one of the key successful skills which contributes to the development of a good human interaction in one culture or interculturally that is why a transdisciplinary approach to teaching "emotion vocabulary" plays a crucial role. Emotional intelligence refers not only to the linguistic competence of the speaker who can express his/her/their feelings in a certain culture or inter-culturally but also contribute to the development of the other skills which together make up the complex ability of an emotional literacy in a person.

Key words: *approach, emotional intelligence, emotion vocabulary, empathy, teaching English, transdisciplinary.*

Introduction.

In Chapter 16 "Schooling the Emotions" D. Goleman gives a quotation elaborated by Erasmus. It says: "The main hope of a nation lies in the proper education of its youth." [Apud: 4, p. 187] This statement challenges a teacher of any subject to mould the brains of their students in the best way, including the development of the emotional intelligence skill which is one of the most essential ability for communication. With the era of the Internet we all started to communicate globally using as an instrument of communication the English language.

The English language is one of the most spoken languages on the globe in the present era. According to D. Crystal, currently, there are approximately 75 territories where English is spoken either as a first language (L1), or as an official (i.e. institutionalized) second language (L2) in fields such as government, law, and education. The total numbers of L1 and L2 English speakers amount here to 329,140,800 and 430,614,500 respectively, and together these speakers constitute almost a third of the total population of the above territories (2,236,730,000 in total) [Apud: 6, p. 2].

In the context of teaching English to adults, and here we mean people 18+ a document of reference in Europe is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The concept of CEFR is promoting multilingualism and plurilingualism

while teaching languages. In order to differentiate between the two we apply to the cited above document and learn that mainly in a multilingual classroom languages are used and learned separately, while a plurilingual classroom is a class which base on diversity to improve communication awareness and learning. Plurilingialism values all language knowledge however small a person acquires throughout life. Plurilingual people develop open attitude to all languages and cultures [3].

According to EU experts in teaching languages "A plurilingual approach is a combination of ability and attitude. It is the ability to use all linguistic resources and a variety of strategies when trying to communicate with people who speak other languages. Several languages are present in our classroom, so it is plurilingual, the language of schooling is English but the students know German, Croatian, Romanian, Arabic and Turkish as their first language; at the same time they learn French, Italian or Spanish as well. The tasks they are given at the lesson with emphasis on plurilingualism is working on a project, problem solving. The members of a company come with various national backgrounds and the students who speak more languages can mediate between those who still learn the second or third language [3].

Theoretico-practical background.

Having identified what is a plurilingual approach to teaching languages further we are going to focus on the transdisciplinary approach to teaching languages as "methods throughout centuries tried to meet the social needs of any country. That is why the goals of teaching underwent constant changes [1, p. 31]. This idea comes to mind when we learn from Sociolinguistics that the best age to learn a second or third language is before the teenager turns twelve. At this moment a teacher becomes curious to find out the answer to this question in Neurolinguistics and discover what happens in the student's brain before 12 and after this age and it is here that the transdisciplinary journey starts. Moreover transdisciplinarity enlarges with the topic that is being studied. Acquiring "emotion vocabulary" seems easy in a native language and it starts at the age of 4 or 5 but doing it in a foreign language where culture is like an invisible wall apparently is not quite plain. Thus the issue becomes much more challenging and the teacher must be prompt in including information from the field of Psychology (as emotions are firstly the Psychology domain) further on the adults we teach are people from different countries and cultures thus we add ideas from Linguistic Anthropology and Sociology. In such a way the background snowball of one issue, i.e. teaching "emotion vocabulary" to adults enlarges its different scientific layers which becomes not only transdisciplinary but also quite complex.

Focusing on teaching "emotion vocabulary" proper we start with the terms which denote the biological or simple emotions according to P. Ekman. They are: *anger, sadness, fear, happiness, love, surprise, disgust and shame* [Apud: 4, p. 207]. At first sight everything seems quite plain about these terms as they can be found in translation in Romanian and Russian, the main mother tongues of students in the Republic of Moldova. But if we consult the work of the famous cognitive linguist Anna Wierzbicka who studies emotion concepts in various types of cultures we discover that each apparently similar term in a language (out of the three mentioned above) have cultural specific meaning and semantic frames peculiar to the corresponding languages and cultures [11]. To prove this idea we introduce the English idiomatic expression "to have butterflies in the stomach" which in British English is associated with nervousness, while in American English stands for a "love feeling" (used in the movie "The Gossip Girl", produced in 2015) [5]. It is due to the influence of the American English that this expression with the meaning of "feeling love" was borrowed and translated by means of calquing method into Romanian and used by Irina Binder in her novel

“Fluturii” (butterflies) and also in Russian as found in the song of Gliukoza “бабочки в животе это моя любовь к тебе.” (“butterflies in my stomach stand for my feelings to you”). This is only one example of global influence of American English onto the other languages, but it is also an instance of different meaning of the same expression in the two cultures: British and American.

Another issue connected to a successful acquisition of the English “emotion vocabulary” is not only the basic terminology and the diverse idioms found in different languages but also the type of culture and its association to emotion expression or emotion control. In fact the latter (emotion expression and their management) find themselves in the concept introduced by D. Goleman “emotional intelligence” or EQ. The psychologist offers clear arguments about the importance of EQ in communication and identifies EQ as a combination of skills which include the self identification of emotion states (connected to their lexical expression), their management and reading the other people’s emotions from their faces or behaviour. “All emotions are, in essence, impulses to act, the instant plans for handling life that evolution has instilled in us. The very root of the word *emotion* is *motere*, the Latin verb “to move,” plus the prefix “e-” to connote “move away,” suggesting that a tendency to act is implicit in every emotion.” [4, p. 13] A definition given in the Oxford English Dictionary says that “emotion” is “any agitation or disturbance of mind, feeling, passion; any vehement or excited mental state.” [4, p. 207]

Coming back to the idea of the terms which denote the primitive or basic emotions it is also important to consult the opinion of the pioneers of emotion studies. As stated above an “emotion is action”, thus “these biological propensities to act are shaped further by our life experience and our culture. For instance, universally the loss of a loved one elicits *sadness* and *grief*. But how we show our grieving —how emotions are displayed or held back for private moments—is moulded by culture, as are which particular people in our lives fall into the category of “loved ones” to be mourned [4, p. 14], respectively the rituals and the verbal expression during these rituals are culture specific. If in the Romanian language and culture the grieving is intensified by the weeping of the dead in a loud voice made by two hired women, in “the British culture the public funeral procession happens in silence and no weeping is done, on the contrary they manifest stoicism by dropping no tears.” [12, p. 100-101]

As people we live in two minds as we can be both rational and emotional. “These two fundamentally different ways of knowing interact to construct our mental life. One, the rational mind, is the mode of comprehension we are typically conscious of: more prominent in awareness, thoughtful, able to ponder and reflect. But alongside that there is another system of knowing: impulsive and powerful, if sometimes illogical—the emotional mind. The emotional/rational dichotomy approximates the folk (distinction between “heart” and “head”; knowing something is right “in your heart” is a different order of conviction—somehow a deeper kind of certainty—than thinking so with your rational mind.” [4, p. 15]

The linguistic evidence found in English shows that the “heart” was once the organ of memory as in the expression “to learn by heart,” however from Middle English we know that this idiom entered the English vocabulary from Middle French and brought the meaning with it.

Very often the “emotion vocabulary” is somatised, which means that we encounter emotion states associated with parts of the human body. This knowledge helps the teacher of English make up exercises which their students will find interesting and associative with the parts of the body. These exercises can be based on teaching reading at first as fiction employs a considerable number of somatic idioms to express the emotions which are

experienced by the characters of the story. At this stage the students can identify the expressions and deduce the meaning they bear from the context and check with the meaning found in the dictionary to become aware of the various possible contexts in which an expression of this type can be used so as to be able to introduce it into one's own context later at the stage of post reading when students are involved into retelling or a more complex task – how the plot of the story changes if we deviate from the original one produced by the writer of the literary piece.

On the intercultural level the emotion and the human organ often do not coincide and this fact can involve the learners of English from various cultures into interesting activities during the lesson. The "heart" lexeme is part of many idioms in English and used in the expression it contributes to a metaphorical representation of the emotive meaning. For example: "to wear the heart on one's sleeve," the meaning of which is to show ones sensitiveness; "chicken hearted", being fearful. The "head", on the contrary, is the supreme organ of a human body as it stands the highest in the body. When the "head" goes down its possessor is vulnerable, better saying is "in love," as in "head over heels in love". Neither in Romanian nor in Russian such a movement of the "head" would denote a state of love. In Russian we can say "потерять голову", (literally "lose one's head). But there are other idioms in Romanian and Russian which show a cultural attitude to love, for instance: "a fi îndrăgostit până peste cap" and "быть по-уши влюбленным", expressions which show a positive perspective of "love" as it denotes a "movement up".

Another idea in teaching "emotion vocabulary" in English is by means of colours. Various colours of the human face usually stand for certain emotions. The association of the emotions with the colour is culture specific too and the teacher has to explain the students that this layer of metaphorical vocabulary needs special attention. For example "red" is mostly associated with "shame," "embarrassment" or "anger" as in the following examples: *She bends over, her face red, and begins to wipe up the mess … Ralph clenched his fist and went very red* [7, p. 29].

"Yellow" is traditionally bivalent and stands for both positive and negative emotion concepts meaning "happiness" and "jealousy" or "deceit" in the English language as in the example: *I always knew you were yellow!* (An informal use of showing disapproval.) [2, p. 1698]

"Orange" colour lexeme shows "enthusiasm," says Pilar Roz Vaz but provides no example [10].

"Blue" colour lexeme is traditionally associated with the concepts of "sadness" and "depression" in the English language. For instance: *I feel blue today* [2, p. 144].

Traditionally "green" is associated with the concepts of "renewal," "youth," "inexperience," but concerning emotions it stands for "envy." The "green" colour lexeme is used mostly in the idiom "to be green with envy." [2, p. 637]

"Purple" colour associates with "royalty," "nobility," "spirituality," "wisdom," "enlightenment," "arrogance," while as an emotion concept it renders "anger." For instance: *He referred to me as 'the enemy' and used to go purple in the face at the very mention of my name* [2, p. 1167].

"Gray" in AE or "grey" in BE is a colour associated with "sadness," "worry" and "tiredness." For example: *Otto was still looking grey and very tired. Coward walked in with a grey face and said it was terrible* [2, p. 638].

"White" colour lexeme used in idioms can stand for some negative emotion concepts such as "rage," "fear" and "shock," for instance: "to go white with rage" and "as white as a sheet." [13, p.118]

Based on this glotto-cultural information the teacher can provide students with exercises which help associate emotion with the colour in English and in such a way contribute to the learning of specific metaphorical meaning of "emotion vocabulary."

The connection of the emotion concepts with the culture and language is evident from the issues discussed above still a learner of English should be aware of the **silent language** as well, ideas and thoughts, attitudes that are not linguistically expressed but belong to deep culture. Here we mean the attitude of the people who speak English to the expression of emotions. If the British are more reserved and "keep their upper lip stiff" (another somatism which denotes the control of emotions) the Americans are more open and they think people should express their emotions verbally, tell the others about their states so as the others will express empathy. This is a type of behaviour found in an **individual type of culture**. In the Romanian and Russian cultures, societies still of a collective type and with elements of individualistic type of culture among the young generation (generation Z) emotions are expressed with concern towards the others. In a collective type of culture if you will bring discomfort to your parent or teacher it is better to control our emotion and not speak about it, so in this type of society emotions come from the relations with the others and the topic of emotions among the adults is not a usual one to discuss or express. This difference in perceiving and expressing emotions is also important to teach to adult students.

Thus differences in the cultural "spotlight" of emotions reflect the differences in cultural models of behaviour generally. In independent cultures, such as the United States, feelings, thoughts and actions are understood to arise from the individual and his or her internal states. In contrast, in interdependent cultures, such as Japanese, feelings, thoughts and actions are understood to arise from the relationships between individuals; emotions here are an interdependent project, necessarily involving the psychological states and associations of others. For the Japanese, emotions are 'between people,' whereas for Americans emotions are 'within people' [9].

For a further reflection on the topic I would like to cite D. Goleman and introduce the idea that as biological beings the humans are of two types: sensitive and less sensitive. This ability of the people who are sensitive to identify emotions in themselves and in the others is a natural thing. "Some of us are naturally more attuned to the emotional mind's special symbolic modes: metaphor and simile, along with poetry, song, and fable, are all cast in the language of the heart. So too are dreams and myths, in which loose associations determine the flow of narrative, abiding by the logic of the emotional mind. Those who have a natural attunement to their own heart's voice—the language of emotion—are sure to be more adept at articulating its messages, whether as a novelist, songwriter, or psychotherapist." [4, p. 44]

In the same context I would like to bring the arguments given by D. Goleman about the positive influence of emotions on a person in the course of life as they can bring job satisfaction, hope and success. Thus while "a sense of self-mastery, of being able to withstand the emotional storms that the buffeting of Fortune brings rather than being "passion's slave," has been praised as a virtue since the time of Plato [Apud: 4, p. 46], D. Goleman considers that "a view of human nature that ignores the power of emotions is sadly short-sighted." [4, p. 11]

To be aware of one's emotions and to be able to identify them in one's interlocutor as well, to handle them when necessary and to manifest empathy, one has to develop the emotional intelligence. Coming back to the idea that some people who listen to their heart less do not know how to lexicalise the feelings which they have psychologists say they are even not aware about their concrete feelings. "Empathy builds on self-awareness; the more

open we are to our own emotions, the more skilled we will be in reading feelings. **Alexithymics**, who have no idea what they feel themselves, are at a complete loss when it comes to knowing what anyone else around them is feeling. They are emotionally tone-deaf. … Confused about their own feelings, **alexithymics** are equally bewildered when other people express their feelings to them. This failure to register another's feelings is a major deficit in emotional intelligence, and a tragic failing in what it means to be human." [4, p. 74]

On the contrary those who are more sensitive to emotions and work on developing their EQ are more successful and optimistic. Scientists say that "this power to determine emotion is akin to what is called in biology a zeitgeber (literally, "time-grabber"), a process (such as the day-night cycle or the monthly phases of the moon) that entrains biological rhythms. For a couple dancing, the music is a bodily zeitgeber. When it comes to personal encounters, the person who has the more forceful expressivity—or the most power—is typically the one whose emotions entrain the other. Dominant partners talk more, while the subordinate partner watches the other's face more—a setup for the transmission of affect [4, p. 89].

In the passages above I mentioned the concept of "empathy" several times. It is a key social ability, understanding others' feelings and taking their perspective, and respecting differences in how people feel about things. Relationships are a major focus, including learning to be a good listener and question-asker; distinguishing between what someone says or does and your own reactions and judgments; being assertive rather than angry or passive; and learning the arts of cooperation, conflict resolution, and negotiating compromise [4, p. 92]. Thus "empathy" supposes not just imitating the face of the person experiencing emotions (as children sometimes do at the initial stage of developing empathy) but attuning with him/her.

Another idea from researchers in Sociology and Psychology which stands in contrast to those who think that emotions are a prohibited topic is the following "one key social competence is how well or poorly people express their own feelings. P. Ekman uses the term "display rules" for the social consensus about which feelings can be properly shown when. Cultures sometimes vary tremendously in this regard this is proved by the study of the facial reactions of students to a horrific film about ritual circumcisions of teenage Aborigines. When the Japanese students watched the film with an authority figure present, their faces showed only the slightest hints of reaction. But when they thought they were alone (though they were being taped by a secret camera) their faces twisted into vivid mixes of anguished distress, dread, and disgust [Apud: 4, p. 86]. This experiment shows the cultural way of expressing emotions in the case of the authority presence.

There are several basic kinds of display rules. One is minimizing the show of emotion—this is the Japanese norm for feelings of distress in the presence of someone in authority, which the students were following when they masked their upset with a poker face. Another is exaggerating what one feels by magnifying the emotional expression; this is the ploy used by the six-year-old who dramatically twists her face into a pathetic frown, lips quivering, as she runs to complain to her mother about being teased by her older brother. A third is substituting one feeling for another; this comes into play in some Asian cultures where it is impolite to say no, and positive (but false) assurances are given instead. How well one employs these strategies, and knows when to do so, is one factor in emotional intelligence [4, p. 86].

Psychologists say "emotions are contagious. … Most emotional contagion is far more subtle, part of a tacit exchange that happens in every encounter. We transmit and catch

moods from each other in what amounts to a subterranean economy of the psyche in which some encounters are toxic, some nourishing. This emotional exchange is typically at a subtle, almost imperceptible level. We send emotional signals in every encounter, and those signals affect those we are with. The more adroit we are socially, the better we control the signals we send; the reserve of polite society is, after all, simply a means to ensure that no disturbing emotional leakage will unsettle the encounter (a social rule that, when brought into the domain of intimate relationships, is stifling). Emotional intelligence includes managing this exchange; "popular" and "charming" are terms we use for people whom we like to be with because their emotional skills make us feel good." [4, p. 87]

In case of the classroom interaction "the synchrony between teachers and students indicates how much rapport they feel; studies in classrooms show that the closer the movement coordination between teacher and student, the more they felt "friendly," "happy," "enthused," "interested," and "easygoing" while interacting. In general, a high level of synchrony in an interaction means the people involved like each other." [4, p. 89]

A good teacher should synchronize with his/her/their students. "If they are adept at attuning to people's moods, or can easily bring others under the sway of their own, then their interactions will go more smoothly at the emotional level. The mark of a powerful leader or performer is being able to move an audience of thousands in this way." [ibidem]

Another issue connected with both "emotion" reading and the type of culture is the poor ability of people to send and read the emotion messages rendered by the body language. "Psychologists have coined the term dyssemia (from the Greek dys- for "difficulty" and semes for "signal") for what amounts to a learning disability in the realm of nonverbal messages; … If children do poorly in language, people assume they are not very bright or poorly educated; but when they do poorly in the nonverbal rules of interaction, people—especially playmates—see them as "strange," and avoid them. … They are children who have failed to master the silent language of emotion, and who unwittingly send messages that create uneasiness." [4, p. 92]

Fiction is full of silent language of emotion as the writer has to describe the behavior of the characters, the movement of their bodies so as to create a full picture of the human interaction. Thus when reading the adult (and teenager) learners of English can easily find the description and expression of the body language in human interaction the decoding of which leads to a better understanding of the message of the text and what is written between the lines. This type of analysis and skills development usually happens more at the lessons of Semiotics when learners study signs, symbols and everything which stands for this concept.

As we see the culture of "emotions" in one single language is a very complex process so when the learners of the second language start the acquisition of the "emotion vocabulary" in the second language the teacher should be aware of their skills in expressing emotions in their mother tongue and for that purpose the teacher can have a linguistic test to become knowledgeable of the complexity of the process which he/she/they is/are initiating – the study of emotions in a foreign language.

In communication the body language comprises almost 60% of the message, thus the non-verbal expression of emotions is also very important. I associate it with the deep level of culture which is not seen but has a great impact in human interaction. For example, if we take the cultures of the high context and those of low context (a classification introduced by E. T. Hall) we become aware about the importance of relationships and manifesting positive emotions (which means showing respect) towards the (older and other)

people in high context cultures and expressing directly in low context cultures with less pathos and courtesy.

Still there is a paradox when we look at the teacher-student interaction in American schools (low context type of culture) where at each spoken answer of the student the teacher replies with encouraging phrases like "well done," "great," "fantastic," "couldn't be better," and so on, and the schools from the high context culture where a reply of a good appreciation takes great pains. When a student from a foreign country find themselves in such an environment (American one) they think they are brilliant if they do not possess the knowledge about these schooling traditions. Because the mentioned above phrases sound like excellent appreciations which in cultures of high context are used very seldom and stand for real success.

Another issue connected to the teaching of "emotion vocabulary" is the emotion background in the two sexes. Psychologists Leslie Brody and Judith Hall, who have summarized the research on differences in emotions between the sexes, propose that because girls develop facility with language more quickly than do boys, this leads them to be more experienced at articulating their feelings and more skilled than boys at using words to explore and substitute for emotional reactions such as physical fights; in contrast, they note, "boys, for whom the verbalization of affects is de-emphasized, may become largely unconscious of their emotional states, both in themselves and in others" [4, p. 98]; this being the reason why boys and later men are **alexithymic.** Still there is an explanation from the psychological point of view to this too. "When girls play together, they do so in small, intimate groups, with an emphasis on minimizing hostility and maximizing cooperation, while boys' games are in larger groups, with an emphasis on competition. One key difference can be seen in what happens when games boys or girls are playing get disrupted by someone getting hurt. If a boy who has gotten hurt gets upset, he is expected to get out of the way and stop crying so the game can go on. If the same happens among a group of girls who are playing, the game stops while everyone gathers around to help the girl who is crying. This difference between boys and girls at play epitomizes what Harvard's Carol Gilligan points to as a key disparity between the sexes: boys take pride in a lone, tough-minded independence and autonomy, while girls see themselves as part of a web of connectedness. Thus boys are threatened by anything that might challenge their independence, while girls are more threatened by a rupture in their relationships." [4, p. 98]

In short, these contrasts in schooling in the emotions foster very different skills, with girls becoming "adept at reading both verbal and nonverbal emotional signals, at expressing and communicating their feelings," and boys becoming adept at "minimizing emotions having to do with vulnerability, guilt, fear and hurt". [4, p. 99]

Having considered the necessity of teaching emotions and their complexity and importance for the human life and communication we would further be more specific on the teaching strategies suggested by the specialists in the field. The following theoretical background is not about teaching "emotion vocabulary" but knowing the main challenges about this topic in English and other mentioned above languages we would try to provide qualitative instructions in terms of strategies and types of exercises. The experts from LD Center in Teacher's Corner in an article from 2023 entitled "Five Research-Based Ways to Teach Vocabulary" come with a number of instructions. They are: vocabulary must be explicit, it must come with multiple practice opportunities for using words within and across subjects, v**ocabulary should be taught** school-wide and across all subject areas. Each subject has a unique set of vocabulary terms, and students need to know their meanings and how to use them in various contexts [8].

The same source comes with a suggestion of some essential vocabulary activities. They are: **essential words routine** – Teachers use a simple graphic organizer to pre-teach the meanings of important words in about 5 minutes per word. During this routine, teachers introduce target words with definitions, visual cues, and examples. Students engage in immediate practice using the words through collaborative student turn-and-talk activities; **Frayer model** – it is a graphic organizer which builds vocabulary and conceptual knowledge across content areas. The strategy requires students (not the teacher) to define a vocabulary word and then list its characteristics, examples. Frayer models can be completed in collaborative groups using textbooks and other subject-matter materials while the teacher circulates around the classroom and assists students; semantic mapping – semantic maps visually display and connect a word or phrase and a set of related words or concepts. Implementing semantic map activities in your classroom will help students, especially struggling students and students with learning disabilities, recall the meanings of words and understand how multiple words or concepts "fit together." Teachers will find that using a semantic map, combined with explicit instruction and practice opportunities, is an effective way of expanding students' vocabulary and supporting their content knowledge; **vocabulary review** – multiple opportunities to practice using new words is an important part of vocabulary instruction. In previous TCLD research studies, brief review activities were built into novel unit lesson plans to help students practice (and remember) the meanings of important words. Each of these activities takes 5 to 10 minutes and is easy to prepare; **morphemic analysis routine** – explicit instruction of words is important, but it is impossible to teach all the unfamiliar words students will encounter. One way to help students develop strategies for approaching unfamiliar vocabulary is to teach morphemes (prefixes, roots, and suffixes).

When all these steps are followed we advise writing small texts to describe self emotions and the emotions of their colleagues by the silent language of emotion and then try an advanced level and write another text in which the student should express emotion concepts by implementing the "emotion vocabulary".

Conclusion.

Coming to a conclusion about the complex process of teaching English "emotion vocabulary" to adult learners using the transdisciplinatory approach we have to keep in mind that the first thing to be done is to introduce the psycho-sociological argument about the necessity to study this type of vocabulary as in the Romanian and then Russian cultures the expression of emotions is habitually associated with their control.

Once this stage is over the teacher should prepare a diagnostic test in identifying the degree of awareness of emotions in the mother tongues by his/her/their students so as by implementing the plurilingual approach make use of most of the knowledge from the native languages and the other ones known by the students.

When starting with the introduction of the primitive or biological emotion concepts and the terms which denote them the teacher should begin with the exercises of providing definitions and when identifying differences on the comparative level initiate the journey into the cultural variability among these terms and the cognitive scenarios associated with them.

As the initial vocabulary is mastered the process of "emotion vocabulary" acquisition continues with the metaphorical transference of meaning rendered in languages by means of body imagery and colours. At this stage the variety of exercises depending on the skill developed can vary from reading to listening and speaking and also text production.

The most difficult task in all this process is the description of the "silent language of emotions." Its difficulty lies in the general EQ of the person who studies and his/her/their ability of reading between the lines in the mother tongue which later can contribute to its transference on the foreign language reading and the identification of the cultural difference between the two with the further increase in complexity by adding the third and the other languages as well.

To sum up, the successful acquisition of "emotion vocabulary" is not only the task of the teacher, who has to be very creative and inventive in providing activities (types of exercises), but also depends on the interest of the students themselves and on the level of their EQ.

Bibliography:

1. BURDENIUC, Galina; ROTARU, Silvia (2014) – *Methodology. Basics of teaching English as a Foreign Language.* Editura Arc: Chișinău, 155 p.
2. *Collins Cobuild Dictionary* (1990). The University of Birmingham, Collins: London and Glasgow, 1703 p.
3. *Common European Framework for Languages (2024)* [online]. Available at coe.int/web/common-european-framework-reference-languages. [Accessed on 8 June 2024].
4. GOLEMAN, Daniel (1995) – *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ?* Bantam Books: USA, 352 p., [online]. Available at: https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf [Accessed on 6 March 2026].
5. *The Gossip Girl*, (2007-2012) – movie available at https://www.imdb.com/title/tt0397442/ [Accessed on 15 March 2026].
6. JENKINS, Jennifer (2015) *Global Englishes. A resource book for students, 3rd edition*, Abingdon, GB. Routledge, 280 p.
7. LIFARI, Viorica; GHEORGHIȚĂ, Elena (2021) – *Methodological Guide to Media and Intercultural Communication.* CEP USM: Chisinau. 57 p.
8. *Five Research-Based Ways to Teach Vocabulary* (2026) – [online]. Available at https://texasldcenter.org/teachers-corner/five-research-based-ways-to-teach-vocabulary/ [Accessed on 17 march 2026].
9. MESQUITA, B., DEEERSNYDER, J., BOIGER, M. (2022) – *The Cultural Psychology of Emotions.* University of Leuven, Belgium. Available at https://ppw.kuleuven.be/cscp/documents/boiger/mesquita-boiger-de-leersnyder-in-press-the.pdf [Accessed on: 10 March 2022].
10. PILAR, R.V. (2021) – *Colouring the Anglo-Saxon World of Emotions.* [online] Available at Academia. edu/33653386/The_historical_linguistics_cognitive_linguistics pdf, [Accessed on 11 March 2021].
11. WIERZBICKA, Anna (1999) – *Emotions across Languages and Cultures*. Cambridge University Press, 349 p.
12. ЛАРИНА, Татьяна (2009) – *Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций.* Москва, 507 с.
13. ЗАВЬЯЛОВА, Н. А. (2011) – *Фразеологические единицы с колоративным компонентом как составляющая дискурса повседневности Японии, Великобритании и России.* Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 320 с.

CZU: 81`23:61-051:37.091.3 https://doi.org/10.59295/drgl2026.30

STRATEGII PSIHOLINGVISTICE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE A VIITORILOR MEDICI

PSYCHOLINGUISTIC STRATEGIES IN DEVELOPING THE COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE DOCTORS

Alina LOPATIUC
PhD, Univerity Lecturer
"Nicolae Testemitanu" State University of Medicine and Pharmacy, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3186-0196

Abstract: ***In the current context of medical education, communicative competence is an essential aspect of the professional training of future physicians. This study analyses the role of psycholinguistic strategies in the development of this competence, highlighting the interdependence between the cognitive, emotional, and linguistic processes involved in medical communication. The paper draws on theoretical perspectives from the fields of psycholinguistics and the didactics of specialized languages, as well as relevant contributions from national and international literature. Cognitive, metacognitive, and socio-affective strategies are analysed, along with ways to integrate them into the teaching process. The results highlight that the use of psycholinguistic strategies significantly contributes to the development of effective, empathetic communication adapted to the medical professional context.***

Keywords: *psycholinguistics, communicative competence, medical discourse, empathy, teaching strategies*

În contextul contemporan al educației medicale, comunicarea reprezintă un instrument fundamental al practicii profesionale, având un impact direct asupra calității actului medical și asupra relației medic–pacient. Din această perspectivă, competența comunicativă nu mai este percepută exclusiv ca o abilitate lingvistică, ci ca o competență complexă, care implică procese cognitive, emoționale și sociale. Astfel, se conturează necesitatea unei abordări interdisciplinare, în care psiholingvistica oferă un cadru explicativ adecvat pentru înțelegerea mecanismelor de producere și receptare a discursului în contexte specializate.

În acest sens, limbajul medical trebuie analizat într-o dublă dimensiune, deoarece presupune o „perspectivă lingvistică și emotivă” [7, p.4], ceea ce evidențiază faptul că discursul profesional nu este neutru, ci profund influențat de stările afective ale interlocutorilor. Mai mult, interacțiunea dintre aceste dimensiuni determină specificul comunicării, întrucât „această corelație dintre universuri emoționale caracterizează comunicarea din punct de vedere psihologic” [7, p.12]. Prin urmare, comunicarea medicală trebuie înțeleasă ca un proces dinamic, în care informația este modelată atât de structurile lingvistice, cât și de factorii emoționali.

Pornind de la această premisă, este necesar să se analizeze rolul psiholingvisticii în formarea discursului medical, întrucât aceasta investighează procesele de conceptualizare, formulare și articulare a mesajului. Din această perspectivă, limbajul este corelat cu psihologia limbajului [7, p.12] ceea ce presupune că producerea discursului implică nu doar

competențe lingvistice, ci și procese cognitive complexe. În același sens, modelul lui faptul că producerea discursului se realizează în etape succesive, ceea ce justifică necesitatea dezvoltării unor strategii cognitive și metacognitive în formarea comunicării medicale.

În continuarea acestei idei, discursul medical se distinge printr-o structură specifică, determinată de interacțiunea dintre specialist și pacient. Astfel, dialogul medic-pacient este influențat de particularitățile psihologice ale pacientului [2, p. 323], ceea ce impune adaptarea discursului la nivelul de înțelegere și la starea emoțională a interlocutorului. În acest context, competența comunicativă devine o competență adaptativă, care presupune flexibilitate discursivă și sensibilitate față de nevoile pacientului.

Pe de altă parte, dimensiunea afectivă a limbajului capătă o importanță deosebită în comunicarea medicală, deoarece emoțiile influențează atât producerea, cât și receptarea mesajului. Astfel, emotivitatea este considerată o categorie lingvistică [8, p. 345], ceea ce confirmă faptul că emoțiile sunt integrate în structura discursului. În același timp, această dimensiune afectivă generează la receptor emoții de interes, anticipare și vigilență [8, p.346], contribuind la implicarea activă a pacientului în procesul comunicativ. Literatura internațională susține această perspectivă, evidențiind faptul că empatia medicului contribuie semnificativ la eficiența actului terapeutic și la consolidarea relației medic–pacient [5].

În acest cadru teoretic, devine evident că formarea competenței comunicative a viitorilor medici trebuie să includă dezvoltarea unor strategii psiholingvistice, care să integreze dimensiunea cognitivă și cea emoțională. Astfel, strategiile cognitive vizează organizarea și structurarea informației, utilizarea adecvată a terminologiei și claritatea discursului, fiind esențiale pentru transmiterea eficientă a informațiilor medicale. În continuare, strategiile metacognitive implică monitorizarea și reglarea discursului, precum și adaptarea acestuia în funcție de reacțiile interlocutorului, contribuind la evitarea ambiguităților și la optimizarea comunicării. Totodată, strategiile socio-afective ocupă un loc central în actul comunicării, deoarece facilitează relația medic–pacient prin empatie, reglare emoțională și adecvare discursivă.

În acest sens, procesul didactic trebuie să promoveze tact pedagogic, empatie, interes [7, p. 172], elemente care contribuie la dezvoltarea unei comunicări autentice și eficiente. De asemenea, utilizarea strategiilor interactive contribuie la reducerea blocajului emoțional [3, p.316], facilitând participarea activă a studenților și implicarea acestora în procesul de învățare. Din această perspectivă, se poate afirma că strategiile socio-afective constituie nucleul competenței comunicative medicale, întrucât acestea permit integrarea dimensiunii cognitive cu cea emoțională.

Aplicabilitatea didactică a strategiilor psiholingvistice devine evidentă, fiind necesară integrarea acestora în activități practice și situații autentice de comunicare. Astfel, Simulările de consultație medicală sunt un alt tip de exercițiu extrem de util pentru studenții medicinești. În aceste simulări, studenții joacă rolul medicilor sau pacienților într-un cadru controlat. Aceasta nu doar că ajută la dezvoltarea abilităților lingvistice, dar și la perfecționarea abilităților de comunicare în mediul medical. [4, p.71].În plus, utilizarea tehnologiilor digitale în procesul de instruire oferă noi oportunități pentru dezvoltarea competențelor comunicative. Platformele educaționale și simulările virtuale permit crearea unor scenarii interactive, în care studenții pot exersa comunicarea în condiții apropiate de realitate. Studiile recente arată că mediile virtuale contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice și la consolidarea vocabularului de specialitate. De asemenea, integrarea elementelor de gamificare în procesul didactic stimulează motivația și implicarea studenților, facilitând învățarea activă și dezvoltarea competențelor comunicative. Această abordare

permite reducerea anxietății și crearea unui mediu de învățare favorabil, în care studenții pot experimenta și greși fără consecințe negative. [1, p.90]

Literatura internațională evidențiază eficiența metodelor precum role-play și scenariile clinice, care reproduc situații reale și stimulează dezvoltarea gândirii critice și a competențelor comunicative [6]. Prin urmare, integrarea strategiilor psiholingvistice în curriculumul medical trebuie realizată sistematic, prin corelarea conținuturilor lingvistice cu situații clinice, și nu prin predarea izolată a terminologiei.

Ca urmare a aplicării acestor strategii, se observă o îmbunătățire semnificativă a competenței comunicative, atât la nivel lingvistic, cât și afectiv. Astfel, se poate afirma că competența comunicativă a fost dezvoltată [7, p.124], ceea ce confirmă eficiența abordării integrate. În plus, aceste strategii contribuie la pregătirea viitorului medic pentru comunicarea profesională [4, p. 72], facilitând adaptarea acestuia la cerințele mediului clinic. Cercetările internaționale susțin aceste concluzii, demonstrând că dezvoltarea competențelor comunicative reduce erorile medicale și îmbunătățește calitatea actului medical.

În continuarea analizei strategiilor psiholingvistice, se impune o aprofundare a modului în care acestea interacționează în cadrul discursului medical real, întrucât comunicarea profesională nu se desfășoară în mod izolat, ci într-un context complex, caracterizat prin presiune temporală, incertitudine și implicare emoțională ridicată. În acest sens, strategiile cognitive, metacognitive și socio-afective nu funcționează independent, ci se manifestă sinergic, contribuind la eficiența comunicării.

Astfel, în cadrul interacțiunii medic–pacient, medicul este nevoit să proceseze simultan informații clinice și emoționale, ceea ce presupune o activare simultană a mecanismelor de înțelegere lingvistică și de interpretare afectivă. Această dublă procesare confirmă ideea că discursul specializat nu poate fi redus la o simplă transmitere de informații, ci reprezintă un act comunicativ complex, în care dimensiunea emoțională joacă un rol decisiv. În acest context, observațiile conform cărora comunicarea este caracterizată de corelația dintre universuri emoționale devin deosebit de relevante pentru înțelegerea discursului medical.

În mod particular, comunicarea medicală presupune adaptarea permanentă a limbajului la nivelul de înțelegere al pacientului, ceea ce implică reformularea termenilor de specialitate și utilizarea unor strategii de simplificare semantică. Această capacitate de adaptare reprezintă o componentă esențială a competenței psiholingvistice, fiind corelată cu dezvoltarea flexibilității cognitive și a conștiinței lingvistice. În același timp, medicul trebuie să gestioneze reacțiile emoționale ale pacientului, ceea ce presupune utilizarea strategiilor socio-afective, precum empatia și validarea emoțională.

În acest sens, empatia nu trebuie interpretată exclusiv ca o trăsătură personală, ci ca o competență care poate fi dezvoltată prin instruire, fiind integrată în strategiile psiholingvistice ale comunicării. Literatura de specialitate evidențiază faptul că empatia contribuie la creșterea încrederii pacientului și la îmbunătățirea rezultatelor terapeutice [5]. Această perspectivă susține necesitatea includerii dimensiunii afective în procesul de formare a viitorilor medici.

Pe de altă parte, dificultățile de comunicare pot apărea ca rezultat al blocajelor emoționale sau al anxietății lingvistice, fenomen frecvent în rândul studenților internaționali. În acest context, utilizarea strategiilor didactice interactive contribuie la reducerea blocajului emoțional [3, p.317], facilitând dezvoltarea încrederii în propriile abilități comunicative. În mod similar, activitățile bazate pe simulări contribuie la reducerea anxietății lingvistice în fața pacientului [4, p. 72] oferind studenților oportunitatea de a exersa comunicarea într-un mediu controlat.

Extinzând această analiză, se poate observa că strategiile psiholingvistice au un rol esențial în prevenirea erorilor de comunicare, care pot avea consecințe semnificative în practica medicală. Cercetările internaționale evidențiază faptul că o mare parte dintre erorile medicale sunt determinate de deficiențe în comunicare, ceea ce subliniază importanța dezvoltării competenței comunicative în formarea profesională.

În același timp, este necesar să se evidențieze rolul contextului cultural în comunicarea medicală, în special în cazul studenților internaționali. Diferențele culturale pot influența interpretarea mesajului și pot genera neînțelegeri, ceea ce impune dezvoltarea competențelor interculturale. Din această perspectivă, strategiile psiholingvistice trebuie adaptate nu doar la contextul lingvistic, ci și la cel cultural, contribuind la dezvoltarea unei comunicări interculturale eficiente. Această dimensiune devine din ce în ce mai relevantă în contextul internaționalizării studiilor medicale. Diferențele culturale pot influența atât modul de exprimare, cât și interpretarea mesajului, generând potențiale bariere de comunicare. Astfel, strategiile psiholingvistice trebuie să includă și dezvoltarea competențelor interculturale, care permit adaptarea discursului la valorile și normele culturale ale interlocutorului.

În completarea acestor observații, se poate afirma că integrarea strategiilor psiholingvistice în procesul didactic presupune o schimbare de paradigmă, în care accentul este pus pe dezvoltarea competențelor comunicative în contexte autentice. Astfel, predarea limbajului medical trebuie să depășească nivelul terminologic și să includă activități care stimulează interacțiunea, reflecția și adaptarea discursului.

În acest context, utilizarea studiilor de caz și a scenariilor clinice permite dezvoltarea gândirii critice și a competențelor de rezolvare a problemelor, contribuind la formarea unei comunicări eficiente și responsabile. Aceste metode sunt susținute și de literatura internațională, care evidențiază eficiența lor în dezvoltarea competențelor comunicative în domeniul medical [6].

Pentru a ilustra concret funcționarea acestor strategii, se poate analiza situația unei consultații medicale, în care pacientul nu înțelege termenii de specialitate utilizați de medic. În acest caz, strategia cognitivă presupune reformularea informației prin utilizarea unui limbaj accesibil, strategia metacognitivă implică evaluarea gradului de înțelegere al pacientului, iar strategia socio-afectivă presupune menținerea unui ton calm și empatic. Această interacțiune demonstrează caracterul integrat al strategiilor psiholingvistice, care nu pot fi aplicate izolat.

Mai mult, în situațiile de comunicare dificilă, cum ar fi transmiterea unui diagnostic grav, strategiile socio-afective devin dominante, deoarece medicul trebuie să gestioneze reacțiile emoționale ale pacientului. În acest context, alegerea cuvintelor, intonația și ritmul discursului capătă o importanță deosebită, contribuind la reducerea anxietății și la menținerea echilibrului emoțional al interlocutorului.

În concluzie, strategiile psiholingvistice reprezintă un element esențial în formarea competenței comunicative a viitorilor medici, contribuind la dezvoltarea unei comunicări eficiente, empatice și adaptate contextului profesional. Integrarea dimensiunii emoționale în procesul didactic permite formarea unor specialiști capabili să gestioneze atât limbajul, cât și relația cu pacientul. În absența acestor strategii, comunicarea medicală riscă să devină rigidă și impersonală, ceea ce poate afecta eficiența actului terapeutic și calitatea interacțiunii medic–pacient.

În perspectivă, se impune dezvoltarea unor modele didactice integrate, care să valorifice strategiile psiholingvistice în mod sistematic și să asigure transferul acestora în practica medicală reală. De asemenea, sunt necesare cercetări suplimentare care să analizeze

impactul acestor strategii asupra performanței comunicative a studenților în contexte clinice autentice.

BIBLIOGRAFIE

1. **CHIRIAC A., LOPATIUC A.,** (2025). *Integrarea gamificării în predarea limbii române ca limbă străină.* In: Valorificarea experienţelor profesionale în predarea limbii materne ca limbă străină. Modele sinergetice în didactica limbilor: simpozion internațional, Chișinău: Editura USM, 2025, p. 88-95. ISBN 978-9975-62-905-8. Disponibil: https://doi.org/10.59295/msdl2025.08
2. **CHIRIAC A., LOPATIUC A., DRIGA I.**, (2023), *Perspective empirice și comunicative în discursul public medical.* În: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences In: Contemporary Issues in Social Sciences and Management Practices. Ediția 13. Chișinău. ISBN 978-9975-165-61-7 Ediția 13. Chișinău. ISBN 978-9975-165-61-7
3. **CHIRIAC A., DRIGA I.**, **LOPATIUC A.,** (2023). *Aspecte metodologice de predare a limbii române în grupele de medicinişti străini* În: The contemporary issues of the socio-humanistic sciences In: Contemporary Issues in Social Sciences and Management Practices. Ediția 13. Chișinău. ISBN 978-9975-165-61-7 Ediția 13. Chișinău. ISBN 978-9975-165-61-7
4. **DRIGA, I.,** (2023), *Rolul și eficiența metodei exercițiului în predarea limbii române medicinișt*ilor străini. Chișinău.
5. **HOJAT, M.,** (2007), *Empathy in patient care: Antecedents, development, measurement, and outcomes. https://psycnet.apa.org/record/2006-20612-000*
6. **KURTZ S., SILVERMAN J., DRAPER J.,** (2005), *Teaching and Learning Communication Skills in Medicine. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5060313/*
7. **LOPATIUC A.,** (2023), *Universul emoțional al discursului specializat.* https://www.anacec.md/files/Lopatiuc-teza.pdf
8. **LOPATIUC A., CHIRIAC A., DRIGA I.**, (2023), *Valori afective ale discursului specializat (discurs științific),* In: Contemporary Issues in Social Sciences and Management Practices. Ediția 13. Chișinău. ISBN 978-9975-165-61-7 Ediția 13. Chișinău. ISBN 978-9975-165-61-7

CZU: 811.13-115:81`25:37.091.3 https://doi.org/10.59295/drgl2026.31

TRANSLATION AS A LABORATORY OF LINGUISTIC AWARENESS: SPANISH AND THE ROMANCE LANGUAGES IN COMPARATIVE PERSPECTIVE

Carlos MELGAR GARCÍA
Lecturer in Spanish, Accredited DELE Examiner
University of Salamanca, Spain
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3332-1559

This article examines translation as a laboratory of linguistic awareness within the Romance language family, focusing on Spanish in relation to French, Italian, Portuguese, and Romanian. It argues that translation between closely related languages is not simply a matter of transfer, but a privileged form of linguistic inquiry in which resemblance must be tested rather than assumed. By slowing down comprehension and bringing lexical, grammatical, and pragmatic friction into view, translation reveals how related languages both enable and resist one another. Drawing on the author's experience as translator and teacher of Spanish as a foreign language, the article further shows how contrastive work can be used pedagogically to sharpen metalinguistic awareness, challenge false transparency, and foster more precise interpretation. Translation thus emerges not only as a professional practice, but also as a method of analysis and a pedagogical tool for deeper learning within the Romance continuum.

Keywords: *translation pedagogy; linguistic awareness; Spanish; Romance languages; contrastive analysis; metalinguistic reflection*

Introduction

At first sight, translation between related languages may seem easier than translation across distant linguistic systems. Spanish, Italian, Portuguese, French, and Romanian share a common historical background, a substantial body of recognisable vocabulary, and a number of structural parallels that create an impression of immediate accessibility. Yet it is often precisely this proximity that makes comparison so revealing. Similar languages invite premature equivalence: they encourage translators, learners, and teachers alike to assume that formal resemblance guarantees semantic, grammatical, or pragmatic correspondence. In practice, however, some of the most significant differences emerge precisely in those areas that appear closest at first glance.

This article argues that translation can be understood as a laboratory of linguistic awareness, especially within the Romance language family. By "laboratory" I do not mean a mechanical site of verification, but a space of close observation, testing, and reformulation. Translation slows down comprehension and makes visible what fluent reading often leaves unexamined: why one structure is natural in Spanish but awkward in French, why a cognate that appears transparent shifts in meaning between Portuguese and Spanish, or why a discourse choice that sounds neutral in Italian requires a different degree of explicitness in Spanish. In this sense, translation is not only a means of transferring meaning, but also a way of bringing linguistic form into focus.

Such an approach is particularly productive in the Romance continuum because related languages do not simply mirror one another. They also resist one another in subtle

but highly instructive ways. Their similarities facilitate access, but they also conceal zones of instability in which words, grammatical forms, and discourse habits overlap only partially. It is precisely in these areas of partial overlap that translation becomes most illuminating. What initially appears self-evident must be tested; what seems equivalent must be reformulated; what looks familiar must be examined more closely. Translation, then, does not merely move between languages: it exposes the fine-grained decisions through which languages organise meaning differently.

My perspective is shaped by experience at the intersection of translation and the teaching of Spanish as a foreign language. In both fields, comparison is not an abstract exercise but a practical tool. As a translator, one learns that proximity between languages rarely removes difficulty; it simply relocates it, often to more subtle levels, where lexical familiarity, grammatical resemblance, or pragmatic expectation can become sources of error. As a teacher, one sees that students understand Spanish more deeply when they are encouraged to compare it critically with the structures of their first language rather than learn forms in isolation. The article therefore has a double aim: to show that translation between Spanish and other Romance languages offers a privileged space for linguistic inquiry through contrast, and to argue that the same contrastive work has clear pedagogical value in the Spanish classroom, where guided comparison can foster precision, reflection, and metalinguistic awareness.

Translation as Linguistic Inquiry: Noticing, Comparison, and Reformulation

Translation is often described as transfer, reformulation, or negotiation between languages. These definitions are useful, but they do not fully capture what happens in the act of translating itself. Before translation becomes a finished text, it is first an exercise in attention. It requires the translator to pause where ordinary comprehension would usually move on, and to examine choices that might otherwise remain unnoticed. In that sense, translation can be understood not only as a communicative operation, but also as a form of linguistic inquiry grounded in noticing, comparison, and reformulation.

This becomes especially clear when the languages involved are closely related. Between distant languages, difference is expected; between related languages, it is often underestimated. Spanish, Italian, Portuguese, French, and Romanian share enough lexical and structural material to create an impression of immediate intelligibility, but that very proximity can be deceptive. A cognate appears transparent, a tense seems transferable, a syntactic pattern looks parallel. Translation interrupts that illusion. It forces the translator to determine where resemblance ends and where each language begins to impose its own semantic, grammatical, or pragmatic logic [2].

From this perspective, translation is closely linked to linguistic awareness. As Svalberg (2007) argues, language awareness involves active engagement with language through noticing, reflecting, comparing, and reassessing one's understanding in the light of evidence. Translation activates precisely this kind of engagement. It requires the translator to ask not only what a text means, but also how that meaning is constructed, what linguistic choices support it, and what might count as an adequate reformulation in another language. In this way, language becomes an object of reflection rather than a transparent vehicle of communication.

This is one reason why translation deserves renewed attention in language education. As Cook (2010) has shown, translation need not be treated as a relic of outdated pedagogy; it can also function as a demanding and legitimate means of relating the target language to the learner's existing linguistic repertoire. Carreres and Noriega-Sánchez (2011) likewise argue that insights from translator training can enrich language teaching when translation

tasks are framed as opportunities for problem-solving and interpretive precision rather than as exercises in mechanical substitution. This is especially relevant in multilingual settings, where learners do not approach Spanish as blank slates but bring previous languages, habits of categorisation, and assumptions about what counts as natural expression. Prior linguistic knowledge is not simply interference to be eliminated, but also a resource that can support further learning if approached critically [4].

Within the Romance domain, this becomes especially productive. When learners or translators move between Spanish and another Romance language, they operate in a zone of partial overlap: there is enough shared ground to facilitate access, but also enough divergence to make superficial equivalence unreliable. A lexical item may coincide in form but not in meaning; a verbal structure may look parallel while functioning differently in discourse; a phrase may be grammatically possible and yet pragmatically odd. Translation becomes valuable precisely because it makes these small displacements visible. Seen in this light, it is not merely an application of knowledge already acquired, but one of the practices through which such knowledge becomes sharper, more explicit, and more usable.

The Romance Advantage — and the Romance Trap

Translation within the Romance domain is particularly productive because it moves constantly between familiarity and resistance. Spanish, French, Italian, Portuguese, and Romanian share a recognisable historical foundation, and that shared background undeniably helps: it facilitates initial comprehension, creates lexical bridges, and gives learners and translators a sense of orientation that is often absent in more distant language pairings. Yet this advantage comes with a trap. The very closeness that makes access easier also encourages overconfidence. Formal resemblance is easily mistaken for real equivalence, and similarity begins to replace analysis.

This is precisely where translation becomes revealing. As Ringbom (2007) has shown, cross-linguistic similarity can support learning, but it can also encourage excessive reliance on transfer. In related languages, the danger is rarely total misunderstanding; more often, it is partial understanding mistaken for full control. Translation is valuable because it interrupts that illusion. It forces the learner or translator to test whether a form that looks familiar actually behaves in the same way, carries the same range of meanings, or produces the same effect. In the Romance continuum, proximity is therefore never just a resource. It is also a source of interpretive risk.

False Transparency and Lexical Overconfidence

At the lexical level, the attraction of similarity is immediate. Romance languages offer a large number of cognates whose shared form genuinely supports comprehension. The problem is not that cognates are always misleading, but that they are only misleading some of the time. That partial reliability is precisely what makes them dangerous. A word may look familiar and still prove unstable in use. Spanish *librería*, French *librairie*, and Portuguese *livraria* seem to confirm the closeness of the Romance lexicon, yet they do not coincide in all contexts; the same applies to pairs such as Spanish *constipado* and French *constipé*, or to French *éventuellement* and Spanish *eventualmente*. What matters in such cases is not only denotative meaning, but also range, register, and habitual use.

From a translational point of view, false transparency is useful because it exposes a basic fact: similarity is not a binary category. Between full equivalence and complete divergence lies a broad area of partial overlap, where words resemble one another enough to invite transfer but not enough to guarantee it. Translation forces the translator to move beyond visual familiarity and to ask a more demanding question: not whether a word looks

recognisable, but what it actually does in context. Pedagogically, this is equally important, because it helps learners replace lexical confidence with lexical attention.

Shared Forms, Divergent Grammars

The same tension appears at the grammatical level, though often in subtler ways. Romance languages share a large amount of inherited grammatical material: verbal paradigms, articles, clitics, mood distinctions, and familiar syntactic patterns. At first sight, these shared categories suggest a high degree of structural overlap. Yet comparative Romance linguistics has repeatedly shown that formally related systems do not necessarily organise meaning in the same way [5]. What appears to be the same category may occupy a different functional space or be subject to different constraints in actual use.

Spanish offers a clear example of this. Speakers of Italian, Portuguese, French, or Romanian often find parts of Spanish grammar accessible because many forms look recognisable. But recognisability is not the same as equivalence. Tense usage may seem broadly parallel while differing in discourse value or distribution; mood distinctions may appear familiar while operating under different conditions; even small grammatical choices such as articles, prepositions, or clitic placement often resist direct transfer. These are not spectacular contrasts, but they are precisely the ones that matter most in translation. They show that grammar is not simply a set of labels to be aligned across languages, but a system of choices embedded in usage. In related languages, grammatical difficulty often lies not in radical divergence, but in near-equivalence.

Similar Words, Different Pragmatics

If lexical and grammatical resemblance can mislead, pragmatic resemblance can be even more deceptive. Closely related languages often seem to share communicative habits simply because they share structures and vocabulary. Yet similar resources do not always produce similar effects. Discourse markers, connectors, hedges, routines of politeness, and patterns of mitigation may appear comparable while carrying different weights in actual interaction. As Zufferey and Degand (2024) note, languages may encode similar discourse relations through forms whose distribution and force remain language-specific.

This is where translation moves beyond correctness in the narrow sense. A sentence may be morphologically sound and lexically accurate, and yet still feel slightly off because of its tone, rhythm, degree of explicitness, or discourse framing. A request that sounds appropriately neutral in one Romance language may sound too direct or too elaborate in Spanish; a connective that feels natural in French may overstructure the discourse if transferred too literally. These are often the hardest differences to perceive, precisely because they are not always visible on the surface. Translation is useful here because it compels attention to language as use, not just as structure. It asks not only *Can this be said?*, but also *Would this be said like this here?*

The Romance continuum, then, is not a space of effortless equivalence, but a field of calibrated difference. Translation is valuable because it makes that calibration visible. It reveals that related languages do not simply mirror one another, but illuminate one another precisely through the limits of what can be transferred. In that sense, the Romance advantage is real, but so is the Romance trap.

From Comparison to Learning: The Classroom as a Space of Linguistic Awareness

If translation can function as a laboratory of linguistic awareness, the classroom is where that awareness can be turned into learning. For a teacher of Spanish, especially in multilingual settings, comparison is not a distraction from language teaching but one of its most effective tools. Learners do not arrive in class without categories, intuitions, or habits

of interpretation. They bring previous languages with them, and those languages shape not only what they find easy or difficult, but also what they notice, what they overlook, and what they assume can be transferred. In this sense, the classroom is never truly monolingual at a cognitive level, even when only one language is officially being taught.

From this perspective, the teacher's task is not to suppress prior linguistic knowledge, but to activate it critically. This does not mean encouraging constant bilingual explanation or turning the class into a translation exercise. It means recognising that students often understand Spanish more precisely when they are invited to examine it in relation to what they already know. Prior linguistic knowledge is not simply interference to be corrected; it can also be a resource for reflection if resemblance is tested rather than assumed [4]. This is especially relevant for learners whose first language is itself Romance, since linguistic proximity tends to accelerate comprehension while also increasing the risk of false confidence.

The First Language as a Cognitive Resource

For a long time, the learner's first language was often treated in language teaching as something to minimise or exclude. Yet learners compare even when they are not explicitly asked to do so. They interpret new forms through categories they already possess, and they build hypotheses about Spanish on the basis of previous linguistic experience. The real question, then, is not whether comparison will happen, but whether it will remain implicit and unexamined or become a conscious part of the learning process.

This is where a contrastive approach becomes especially useful. Comparison helps learners move from rough intelligibility to real understanding. A student who can already infer the meaning of a Spanish text because of its proximity to Portuguese, Italian, or French still needs to understand where that intelligibility stops. Guided comparison makes that boundary visible. It encourages the learner not merely to recognise familiar forms, but to ask why Spanish chooses one structure rather than another, what nuance is being marked, and what changes when a similar form from another language is transferred too directly. In this sense, comparison does not distract from learning Spanish; it deepens it.

This view also fits broader plurilingual approaches to language education. The *CEFR Companion Volume* places increasing emphasis on mediation, plurilingual competence, and the ability to draw on different parts of one's linguistic repertoire in order to interpret and compare across languages [3]. In the teaching of Spanish, this is particularly fruitful in Romance-language contexts, where the learner's first language becomes more than a background fact: it becomes a cognitive resource. Used critically, it helps learners identify false friends, notice divergent grammatical patterns, and become more sensitive to pragmatic mismatch.

Micro-translation Tasks and Contrastive Reflection

This is where micro-translation tasks become especially useful. Their value lies in their scale. A short sentence, a lexical pair, a discourse marker, or a small reformulation can often reveal more than a long bilingual exercise if the task is framed in the right way. What matters is not the amount of material, but the quality of attention it produces. Instead of asking students simply to translate "correctly", the teacher can ask why one option sounds more natural in Spanish than another, why an apparently equivalent cognate fails in context, or what pragmatic effect is altered when a structure is transferred too literally. The focus shifts from product to process.

Used in this way, micro-translation tasks are not remnants of an outdated method. They are a means of making learners justify choices, test intuitions, and articulate distinctions that might otherwise remain vague. Cook (2010) argues that translation can

serve as a legitimate tool in language teaching when it is treated not as mechanical substitution but as a reflective activity. Carreres and Noriega-Sánchez (2011) make a similar point in showing that translator training offers language pedagogy valuable insights into problem-solving, reformulation, and interpretive precision.

In the Spanish classroom, such tasks are especially revealing when they target areas of partial overlap between Romance languages. Learners may compare near-cognates and explain why only one works in context; reformulate a request so that it sounds natural in Spanish rather than merely transferable from Italian or French; or examine how a change in tense, article, or connective modifies the interpretive frame of a short passage. Particularly effective are tasks followed by a brief metalinguistic comment. That reflective step matters because it turns an intuitive answer into explicit awareness and allows the teacher to see not only whether the learner has chosen an acceptable form, but how that form has been understood.

This diagnostic value is one of the main strengths of micro-translation. It reveals patterns of transfer, areas of uncertainty, and zones where apparent familiarity still masks unstable understanding. It also supports the kind of active engagement with language that Svalberg (2007) identifies as central to language awareness. In this sense, the classroom becomes more than a space of practice. It becomes a space where language is made visible through contrast. Comparison does not weaken the target language; it helps bring it into focus.

The Translator-Teacher as Mediator of Linguistic Awareness

If translation is a space of close observation, the translator-teacher is particularly well placed to turn that observation into understanding. This is not because translation and teaching are identical activities, nor because every language teacher must think like a professional translator. Rather, both depend on a sharpened sensitivity to form, nuance, context, and to the often unstable boundary between what languages seem to share and what they actually allow. The translator-teacher works precisely in that unstable zone, where resemblance cannot simply be trusted, but has to be examined, tested, and interpreted.

In translation, noticing is indispensable. The translator must attend to distinctions that fluent reading often leaves implicit: the force of a connective, the range of a lexical item, the weight of a tense, the rhythm of a sentence, or the pragmatic colouring of what may look like a minor reformulation. In teaching, that same attentiveness serves a different purpose. What was once a translational problem becomes a pedagogical opportunity. A point of friction between Spanish and another Romance language is no longer merely something to solve, but something to explain, frame, and turn into awareness. In that sense, the translator-teacher does more than transmit correct forms. He or she mediates between systems of meaning, helping learners understand why a structure that feels possible may still be inadequate, misleading, or slightly out of place in Spanish [2; 7].

This role becomes especially valuable in Romance-language contexts, where learners often benefit from proximity but are also vulnerable to overconfidence. They recognise enough to move quickly, though not always accurately. The translator-teacher is well placed to intervene at exactly that point. Experience with near-equivalence, partial overlap, and false transparency makes it easier to identify where learners are likely to trust resemblance too soon. More importantly, it allows those moments to become occasions for reflection rather than mere correction. The point is not simply to say that a form is wrong, but to show why it seemed plausible in the first place, and what that plausibility reveals about the relationship between the two languages. Error, read in this way, ceases to be a dead end and becomes an interpretive clue.

That shift also changes the way learner language itself is read. In a strictly monolingual model, error is often treated mainly as deviation from the target norm. In a contrastive and mediation-oriented model, by contrast, it can also be read as evidence of an underlying linguistic hypothesis. A learner who transfers a discourse marker too directly from French or maps a Portuguese tense too neatly onto Spanish is not simply reproducing Spanish inaccurately; the learner is testing an assumption about cross-linguistic correspondence. The translator-teacher can unpack that assumption and redirect it, making feedback more precise, more explanatory, and often more meaningful. This view also resonates with the broader understanding of mediation in the *CEFR Companion Volume*, where the task is not only to provide correct language, but to build bridges between repertoires, interpretations, and communicative contexts [3].

The value of the translator-teacher, then, is not merely corrective, but also interpretive. This figure helps learners see language more clearly by making visible the decisions that fluent speakers often make automatically. That includes grammar, but also register, textual rhythm, lexical texture, degree of explicitness, and the pragmatic balance between what is stated and what is left implicit. As Carreres and Noriega-Sánchez (2011) suggest, translation-based work can foster the kind of reflective problem-solving that leads to deeper engagement with language, provided it is framed critically and not reduced to mechanical substitution. In the Romance continuum, where similarity so often obscures difference, the translator-teacher helps learners move from resemblance to distinction, from intuition to articulation, and from partial recognition to more reliable understanding.

Conclusions

Translation between related languages is often assumed to be easier because so much seems to be shared. Yet, as this article has shown, it is precisely within that apparent closeness that some of the most revealing differences emerge. In the case of Spanish and the Romance languages, translation does more than facilitate comparison: it tests resemblance, exposes the limits of equivalence, and makes visible those lexical, grammatical, and pragmatic distinctions that fluent comprehension can easily overlook. What looks familiar at first sight often turns out to require the most careful attention.

This is why translation within the Romance continuum is so valuable both analytically and pedagogically. It sharpens linguistic awareness by forcing learners and translators alike to move beyond superficial recognition and to engage more critically with form, meaning, and use. Rather than treating proximity between languages as a guarantee of easy transfer, it invites a more disciplined kind of comparison—one that turns partial overlap into an opportunity for reflection. In this sense, translation is not simply a technique for carrying meanings across languages, but a way of making language itself more visible.

Within that process, the translator-teacher occupies a particularly important position. By working at the intersection of comparison, reformulation, and explanation, this figure helps transform linguistic friction into understanding. The translator-teacher does not simply correct error, but reveals why error was plausible, where resemblance became misleading, and how awareness can emerge from that tension. Seen in this light, translation is more than a professional practice or a classroom tool: it becomes a way of reading language with greater precision, and of teaching it with greater depth.

References

1. CARRERES, Á., & NORIEGA-SÁNCHEZ, M. (2011). Translation in language teaching: insights from professional translator training. *The Language Learning Journal, 39*(3), 281–297.
2. COOK, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press.
3. COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
4. DE ANGELIS, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism, 8*(3), 216–234.
5. LEDGEWAY, A., & MAIDEN, M. (Eds.). (2022). *The Cambridge Handbook of Romance Linguistics*. Cambridge University Press.
6. RINGBOM, H. (2007). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
7. SVALBERG, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching, 40*(4), 287–308.
8. ZUFFEREY, S., & DEGAND, L. (2024). *Connectives and Discourse Relations*. Cambridge University Press.

CZU: 811.134.2`243:81`373.613=411.21:37.091.3 https://doi.org/10.59295/drgl2026.32

VIAJAR A AL-ÁNDALUS SIN SALIR DEL AULA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERACTIVA PARA TRABAJAR ARABISMOS Y ELEMENTOS CULTURALES ANDALUSÍES EN LA CLASE DE ELE

TRAVELLING TO AL-ANDALUS WITHOUT LEAVING THE CLASSROOM: AN INTERACTIVE TEACHING PROPOSAL FOR WORKING WITH ARABIC LOANWORDS AND ANDALUSI CULTURAL ELEMENTS IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Iván ROBLES MENÉNDEZ
Universidad de Salamanca, Spain
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6473-0099

María Luz CAPARRÓS
Universidad de Granada, Spain
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4816-2489

Abstract: ***This article examines the pedagogical value of Arabic loanwords and the Andalusi legacy in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom, with special attention to the use of digital tools and interactive resources. A questionnaire was conducted with 22 students from the Balkan region who are learning Spanish in order to analyse their perceptions of vocabulary learning through ICT, Arabic-derived words and cultural content linked to the Andalusi period in the Iberian Peninsula. The results show interest in approaches that connect language learning with historical and intercultural perspectives but also a lack of knowledge about usage of Arabic loanwords, which constitute an important part of the Spanish lexicon. Based on these findings, the article reflects on how Arabic loanwords can be integrated into vocabulary teaching and cultural awareness at B1–B2 levels. The proposal also suggests that this approach may serve as a basis for designing future classroom activities that combine lexical development, digital resources and the Andalusi cultural heritage.***

Keywords: *Spanish as a Foreign Language; Arabic loanwords; Andalusian heritage; intercultural competence; digital tools; language teaching.*

1. Arabismos, cultura e invisibilidad histórica en la enseñanza de ELE

La enseñanza de ELE ha evolucionado en las últimas décadas hacia modelos donde la lengua deja de concebirse como un sistema puramente gramatical y pasa a entenderse como una práctica cultural compleja. Esta transformación ha implicado que el componente cultural adquiera una presencia progresivamente más relevante en el aula, aunque su integración sigue siendo desigual según los contenidos seleccionados y las tradiciones didácticas dominantes. Como señalan Miquel y Sans, el aprendizaje de una lengua implica necesariamente acceder a significados compartidos, marcos de referencia y universos simbólicos que permiten comprender no solo lo que una lengua dice, sino también desde qué experiencia histórica lo dice, ya que "la cultura no constituye un añadido decorativo del

aprendizaje, sino un elemento inseparable de la competencia comunicativa" [1]. Esta afirmación resulta especialmente pertinente cuando se aborda el léxico, puesto que las palabras conservan huellas históricas que trascienden su valor funcional inmediato.

Dentro del español, pocos ámbitos permiten observar esta dimensión con tanta claridad como el de los arabismos. La presencia del árabe en la historia lingüística peninsular no constituye un fenómeno anecdótico ni residual, sino una de las capas léxicas más visibles de la formación histórica del castellano. Corriente recuerda que el español conserva alrededor de 4.000 voces de origen árabe si se tienen en cuenta también sus derivados, lo que convierte al árabe en una de las principales lenguas de aportación léxica tras el latín [2]. Esta cifra no debe interpretarse únicamente en términos cuantitativos, sino cualitativos: la distribución de estas voces afecta a sectores centrales de la experiencia cotidiana.

Como ha señalado Cano Aguilar, la huella árabe en español se concentra en campos semánticos vinculados a la vida material, la organización del espacio, la agricultura, la alimentación, los oficios, la administración y el mundo doméstico, es decir, precisamente aquellos ámbitos donde el contacto prolongado entre comunidades deja marcas más profundas en el uso lingüístico cotidiano [3]. Ello explica que numerosos arabismos formen parte del vocabulario más básico de los niveles iniciales de ELE sin que el estudiante sea consciente de ello. En niveles A1 y A2 aparecen desde muy pronto palabras como *aceite, aceituna, azúcar, arroz, naranja, limón, berenjena, alcachofa, espinaca* o *albaricoque*, todas ellas integradas normalmente en unidades didácticas sobre alimentación o compras. Del mismo modo, el léxico relacionado con la vivienda introduce términos como *almohada, azotea, alacena* o *zaguán*, mientras que en contextos urbanos se aprenden palabras como *aldea, barrio, arrabal* o *alcalde*. El estudiante memoriza estas voces como parte del vocabulario funcional necesario para desenvolverse, pero rara vez se le ofrece una lectura cultural que permita comprender por qué precisamente esas áreas del léxico conservan una fuerte impronta árabe.

Fasla ya advertía hace algunos años que el tratamiento didáctico del arabismo en ELE no puede limitarse a una simple clasificación etimológica, puesto que cada una de estas voces transmite también una forma de organización material y simbólica de la realidad. Como afirma la autora, un arabismo no es sólo la manifestación de un tipo concreto de léxico, sino también la prueba fehaciente de un encuentro entre dos culturas [4]. Esta observación resulta fundamental desde el punto de vista pedagógico, porque desplaza el interés desde el origen formal de la palabra hacia su capacidad de activar memoria cultural.

Sin embargo, en la práctica docente este potencial suele reducirse a explicaciones rápidas o fórmulas simplificadoras. Una de las más frecuentes consiste en afirmar que muchas palabras que empiezan por *al-* son de origen árabe. Aunque esta observación puede servir como punto de partida, pronto se revela insuficiente. No todas las palabras con ese prefijo son necesariamente arabismos plenamente transparentes para el estudiante, y, sobre todo, muchos arabismos fundamentales no conservan ya esa marca inicial. Palabras como *ojalá, hasta, zanahoria, guitarra* o *jarabe* muestran que la herencia árabe en español no siempre es inmediatamente visible. La palabra *ojalá* constituye un ejemplo particularmente revelador. Como recuerda Maíllo, procede de la expresión árabe *law šā'Allāh*, vinculada al deseo y a la posibilidad condicionada, y ha quedado plenamente integrada en español como partícula de uso cotidiano, desvinculada para la mayoría de hablantes de su origen semántico inicial [5]. Este tipo de casos demuestra hasta qué punto el contacto histórico entre lenguas produce sedimentaciones profundas que el hablante actual utiliza sin conciencia etimológica. La relativa invisibilidad de estos procesos lingüísticos se relaciona con otra cuestión de fondo: la posición secundaria que ocupa al-Ándalus en muchos recorridos culturales de ELE.

Aunque la historia de España aparece en numerosos programas y materiales, suele observarse una cierta tendencia a privilegiar etapas posteriores: el Siglo de Oro, Cervantes, la expansión imperial, la Guerra Civil o la transición democrática. En cambio, la etapa medieval islámica aparece con frecuencia resumida en pocas referencias o asociada exclusivamente a monumentos emblemáticos. Incluso el Plan Curricular del Instituto Cervantes, aun reconociendo la importancia de los referentes culturales, no desarrolla de manera sistemática el periodo arabo-islámico como espacio fundamental para comprender la formación cultural y lingüística del español [6]. Esto no significa que desaparezca, sino que su explotación didáctica sigue siendo comparativamente menor. La paradoja es evidente: mientras la dimensión histórica de al-Ándalus aparece relativamente diluida en muchos itinerarios didácticos, su presencia simbólica sigue siendo extremadamente potente en la percepción internacional de España. Monumentos como la Alhambra, la Giralda o la Mezquita de Córdoba despiertan de manera casi inmediata fascinación estética, curiosidad histórica y una percepción de alteridad dentro del imaginario europeo. Muchos estudiantes asocian estos lugares a una España distinta, atravesada por capas culturales múltiples, donde aparece una dimensión oriental o híbrida que no siempre saben explicar, pero que les resulta especialmente atractiva. Sánchez Noa ha señalado precisamente que esta atracción puede convertirse en una vía didáctica muy eficaz, ya que el pasado andalusí permite articular de forma integrada historia, léxico y cultura cotidiana [7].

Ahora bien, uno de los problemas habituales es que esa fascinación patrimonial rara vez se transforma en trabajo léxico sistemático. El estudiante contempla la Alhambra como monumento excepcional, pero pocas veces se le invita a relacionar ese universo visual con palabras que ya utiliza en su aprendizaje diario: *aljibe, acequia, azulejo, alcázar, alminar*. Es precisamente en esa conexión donde reside una de las mayores posibilidades didácticas del arabismo. Desde una perspectiva cultural, enseñar arabismos significa por tanto algo más que enseñar préstamos lingüísticos. Significa mostrar que el español es resultado de una historia de contactos prolongados, sedimentaciones culturales y transferencias materiales. La palabra deja de ser una unidad aislada para convertirse en un acceso a procesos históricos complejos, visibles todavía en la vida cotidiana contemporánea.

2. Mediación digital, cultura cotidiana y aprendizaje significativo en la enseñanza de arabismos

La incorporación de herramientas digitales en la enseñanza de ELE ha transformado notablemente la forma de presentar contenidos culturales. Las tecnologías educativas han dejado de entenderse como simple apoyo visual para convertirse en espacios de mediación donde el alumnado participa activamente en la construcción del conocimiento. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje no consiste en acumular datos, sino en construir significados mediante interacción. Esta idea, formulada por Vygotsky, sigue siendo central hoy en día: el estudiante aprende cuando interactúa con materiales, con otros estudiantes y con un docente que organiza ayudas graduales [8]. En este marco, la tecnología amplía el papel del profesor como mediador. El docente selecciona recursos, plantea preguntas y organiza secuencias que permiten avanzar desde operaciones simples hacia procesos cognitivos complejos, siguiendo una lógica cercana a la taxonomía de Bloom.

En propuestas recientes sobre al-Ándalus, el trabajo digital se ha centrado especialmente en el patrimonio monumental: la Alhambra, la Mezquita de Córdoba o el arte mudéjar. Sin embargo, aunque esta vía resulta eficaz, no agota el potencial didáctico del tema. Muchos estudiantes se sienten igualmente atraídos por aquello que perciben como cercano: palabras, hábitos cotidianos, objetos domésticos. Por ello, proponemos desplazar parte del foco desde lo monumental hacia la cultura cotidiana. Palabras como *acequia, aljibe,*

zalamero o *gandul* permiten reconstruir formas de vida, técnicas del agua, hábitos domésticos y prácticas sociales heredadas. A través de ellas, el estudiante descubre que la lengua conserva capas históricas activas.

Las herramientas digitales permiten trabajar esta dimensión con especial eficacia. Recursos como *Genially*, mapas interactivos, glosarios colaborativos, vídeos breves o la plataforma *Canva* favorecen que el alumnado observe, relacione, clasifique y explique. Como señala Juan-Lázaro, el entorno digital favorece la autorregulación del aprendizaje y la autonomía del estudiante [9]. Esta dimensión resulta especialmente relevante en tareas abiertas donde el alumno o alumna participa activamente en la construcción del producto final. Todo ello se relaciona directamente con la competencia intercultural. El aprendiente deja de observar una cultura distante y comienza a comparar, interpretar y relacionar. La palabra activa así un proceso de mediación cultural.

3. Cuestionario exploratorio sobre arabismos, historia y herramientas digitales

Con el fin de orientarnos a través de las percepciones reales del alumnado en este tema, se realizó un breve cuestionario exploratorio llevado a cabo entre noviembre de 2025 y enero de 2026 entre 22 estudiantes de ELE, con edades comprendidas entre los 18 y los 60 años, procedentes de Bulgaria, Serbia, Macedonia del Norte y Rumanía. Los participantes pertenecían a contextos de aprendizaje diversos (academias, cursos universitarios y programas de enseñanza no reglada) y presentaban niveles de competencia situados mayoritariamente entre A2 y B2. El objetivo no fue desarrollar un estudio cuantitativo exhaustivo, sino identificar hasta qué punto el alumnado reconoce la presencia de arabismos en español, muestra interés por la historia de España y percibe utilidad en el empleo de herramientas digitales para trabajar contenidos léxicos y culturales. La elección de este perfil permitió recoger impresiones de estudiantes europeos con trayectorias formativas distintas, pero unidos por un interés común hacia el español y su dimensión cultural.

El cuestionario se articuló en torno a cinco preguntas breves:

1. ¿Te interesa la historia de España?
2. ¿Sabías que muchas palabras del español tienen origen árabe?
3. ¿En tus clases habéis hablado sobre la historia de al-Ándalus?
4. ¿Te resultan útiles las herramientas digitales (vídeos, juegos interactivos, mapas digitales) para aprender vocabulario?
5. ¿Conoces algunas de estas palabras: *zalamero, gandul, alcachofa, acequia, alboroto, alacena, albahaca, alféizar* y *aljibe*?

La formulación de estas preguntas respondía a una doble intención: por un lado, comprobar el grado de familiaridad del alumnado con el componente histórico y léxico de origen árabe; por otro, valorar su disposición hacia metodologías mediadas digitalmente. La última pregunta permitió además observar si el reconocimiento del arabismo se limita a ejemplos muy conocidos o si alcanza voces menos frecuentes del español cotidiano.

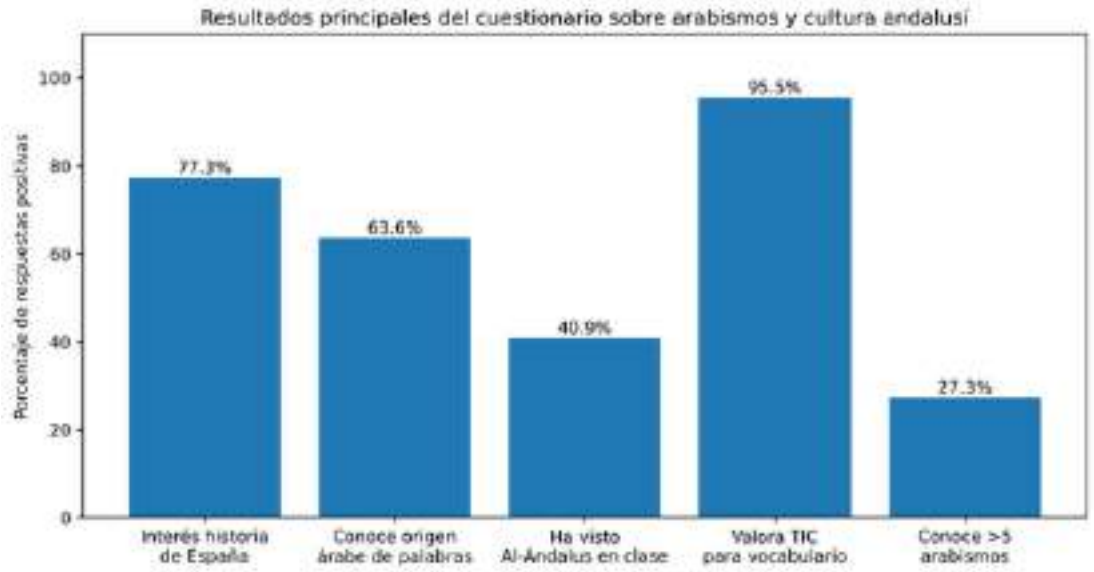


Tabla 1. Resultados del cuestionario a alumnado de ELE sobre la enseñanza de arabismos y los términos culturales de herencia andalusí. Elaboración propia de los autores.

Los resultados mostraron que la mayoría del alumnado manifestó interés por la historia de España, aunque ese interés se concentraba sobre todo en periodos ampliamente difundidos en el imaginario internacional, como la Guerra Civil, el franquismo o el Siglo de Oro, mientras que al-Ándalus apenas aparecía mencionado de forma espontánea. Del mismo modo, una parte importante de los participantes afirmaba saber que muchas palabras del español tienen origen árabe; sin embargo, al profundizar en sus respuestas se observó que este conocimiento era generalmente superficial y se limitaba a asociar el fenómeno con palabras que comienzan por *al-*. En relación con la enseñanza recibida, menos de la mitad indicó haber trabajado anteriormente la historia de al-Ándalus en sus clases de español, y cuando esto había ocurrido, normalmente se había hecho de forma breve y vinculada a monumentos emblemáticos como la Alhambra o la Mezquita de Córdoba. La valoración de las herramientas digitales fue claramente positiva en casi todos los casos. El alumnado consideró que los recursos audiovisuales, los mapas interactivos y las actividades digitales facilitan el aprendizaje del vocabulario porque permiten asociar mejor las palabras con imágenes, contextos y situaciones concretas. Esta percepción resulta especialmente relevante cuando se trabaja con léxico cultural, ya que muchos arabismos remiten a objetos, espacios o prácticas que se comprenden mejor a través de apoyos visuales y tareas dinámicas. En cuanto al reconocimiento de arabismos menos transparentes, se observó un conocimiento desigual. Algunos términos de uso relativamente frecuente, como *alcachofa, acequia* o *albahaca*, eran reconocidos con cierta facilidad, mientras que otros como *alféizar* o *zalamero* resultaban desconocidos para buena parte de los participantes. En conjunto, estos resultados confirman que existe curiosidad por el tema, pero también un amplio margen para trabajar los arabismos de forma más sistemática, contextualizada y culturalmente significativa dentro de la clase de ELE.

4. Conclusiones

El recorrido desarrollado en este trabajo permite afirmar que los arabismos constituyen un recurso didáctico todavía insuficientemente aprovechado en la enseñanza del español como lengua extranjera, a pesar de su enorme potencial lingüístico, histórico y cultural. Aunque miles de voces de origen árabe forman parte del vocabulario habitual del

español y aparecen desde los niveles iniciales de aprendizaje, con frecuencia se presentan al alumnado como simples unidades léxicas funcionales, sin activar la dimensión cultural que contienen [10]. Esta situación contribuye a mantener una cierta invisibilidad del pasado andalusí dentro de la enseñanza cultural de ELE, donde los referentes históricos suelen concentrarse en etapas posteriores de la historia española o en contenidos ya fuertemente consolidados en manuales y programas didácticos. Trabajar los arabismos y los elementos de la herencia andalusí aún presentes en la cultura española de forma consciente permite, por el contrario, mostrar que nuestra cultura no puede entenderse plenamente sin los procesos de contacto, convivencia y transmisión cultural que marcaron durante siglos la formación histórica de la Península Ibérica.

Los resultados del cuestionario exploratorio confirman además que existe una disposición claramente favorable del alumnado hacia este tipo de contenidos. La mayoría de las y los estudiantes participantes manifestó interés por la historia de España, reconoció parcialmente la existencia de palabras de origen árabe en español y valoró muy positivamente el uso de herramientas digitales para aprender vocabulario. Sin embargo, también quedó patente que el conocimiento sobre al-Ándalus sigue siendo fragmentario y que muchos arabismos cotidianos permanecen fuera del repertorio activo del estudiante. Esta combinación de curiosidad e insuficiente sistematización refuerza la necesidad de introducir propuestas didácticas que conecten léxico, historia y cultura de manera más orgánica [11]. En este sentido, el trabajo con palabras cotidianas de origen árabe permite acercar al alumnado a formas de vida heredadas que siguen presentes en la cultura hispánica contemporánea, favoreciendo una comprensión más profunda del vocabulario y una percepción menos homogénea de la identidad lingüística española.

La incorporación de herramientas digitales multiplicaría, además, las posibilidades de este enfoque, ya que facilitaría procesos de mediación, visualización, interacción y producción colaborativa que resultan especialmente adecuados para trabajar contenidos culturales complejos. Recursos como *Genially*, *Canva*, mapas interactivos o producciones audiovisuales breves permiten que el estudiante no se limite a memorizar etimologías, sino que reconstruya relaciones entre palabra, espacio, práctica cultural e historia. De este modo, el léxico cotidiano se convierte en una vía privilegiada para descubrir que muchas palabras del español conservan capas históricas activas y que la cultura andalusí no pertenece únicamente al patrimonio monumental o al pasado artístico, sino también a prácticas ordinarias todavía reconocibles en la vida diaria. En definitiva, enseñar arabismos mediante propuestas interactivas supone abrir en el aula un espacio donde lengua, memoria e interculturalidad dialogan de forma significativa.

Bibliografía

1. MIQUEL, Lourdes & SANS, Neus (2004) - El componente cultural en la clase de lengua, redELE, 1-13 pp.
2. CORRIENTE CÓRDOBA, Federico (2003) - *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance,* Madrid, Gredos, 2ª. ed. ampliada.
3. CANO AGUILAR, Rafael (2015) - *El español a través de los tiempos,* Madrid, Arco Libros, 8ª.ed.
4. FASLA, Dalila (1995) - *Los arabismos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, León, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, pp. 141–146.
5. MAÍLLO SALGADO, Felipe (1983) - *Los arabismos del castellano en la baja edad media*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

6. Instituto Cervantes (2006) - *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid, Biblioteca Nueva.
7. SÁNCHEZ NOA, Rocío (2025) - *Viaje al pasado: propuesta didáctica para la enseñanza del patrimonio léxico árabe en clases de ELE,* Studi di Glottodidattica, 1, pp. 14–27.
8. VYGOTSKY, Lev (1978) - *Mind in society: The development of higher psychological processes,* Cambridge, MA, Harvard University Press.
9. JUAN-LÁZARO, Olga & AREA MOREIRA, Manuel & PARICIO GARCÍA, Álvaro (2025) - *Metacognición, motivación y autorregulación: formación en competencias pedagógicas digitales*, Cáceres, XXXI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, pp. 163–169.
10. Esteve, O., & Carretero, A. (2006). La prolepsis como mecanismo de mediación en el aprendizaje colaborativo. En A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 89–108). Barcelona: Graó.
11. Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99–118). Harlow: Longman.

CZU: 821.111.09:81`37 https://doi.org/10.59295/drgl2026.33

THE SENSORY LEXICON OF FOOD IN NIGEL SLATER'S *TOAST*

Roxana MIHALACHE
PhD, Associate Professor
Iasi University of Life Sciences, Romania
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5622-8238

Abstract. This study explores the sensory food lexis in Toast by Nigel Slater, with particular attention to how descriptions of taste, smell and texture shape both memory and emotional experience in autobiographical writing. Focusing on selected passages centred on specific foods, the analysis highlights the density of sensory vocabulary used to convey gustatory, olfactory and textural perception. Taste is expressed through evaluative adjectives such as sweet, bitter or sharp, while smell is conveyed through descriptors linked to warmth and aroma, including buttery or smoky. These sensory elements frequently appear in synesthetic combinations, blending multiple perceptual domains within a single description. The findings suggest that such lexical patterns play a key role in structuring the narrative, particularly in relation to childhood memories and comfort foods. Ultimately, the study argues that sensory language enables a form of embodied narration, where memory is communicated through lived, sensory experience rather than abstract reflection alone.

Keywords: *sensory lexicon; food imagery; Nigel Slater; autobiographical narrative; literary stylistics*

Introduction

In the landscape of contemporary food writing, Nigel Slater stands out as a writer who transforms culinary experience into a deeply introspective narrative form. His memoir *Toast: The Story of a Boy's Hunger* (2003), resists conventional categorisation: it is neither a traditional cookbook nor a straightforward autobiography. *Toast* is not merely a collection of recipes but a narrative of childhood, loss and nascent desire, structured entirely around the sensory experience of food. Slater's prose is notable for its deliberate concreteness; abstract emotional states are rarely named directly. Instead, they are rendered through a dense, carefully selected lexicon of taste, smell and texture. In this paper, we argue that the sensory food lexicon in *Toast* is not merely decorative or descriptive, but constitutes the central mechanism through which autobiographical meaning is constructed. From our perspective, Slater's reliance on taste, smell and texture enables a form of embodied narration in which emotional and psychological states are communicated through sensory language rather than abstract discourse [1].

The analysis will focus on three key sensory domains: taste, smell and texture. It will explore how these lexical fields are realised through specific word classes—predominantly adjectives and nouns—and how they frequently converge in synesthetic clusters to create immersive, multi-sensory experiences for the reader. The theoretical framework draws from literary stylistics [2], [3], which provide tools for analysing lexical choices and their stylistic effects, and from sensory studies and food studies, which posit the primacy of sensory experience in memory formation [4]. By examining the lexical fields

associated with gustatory, olfactory and textural perception, we aim to demonstrate how these domains function as organising principles that shape both narrative structure and reader response.

Theoretical framework

To analyse the sensory lexicon of *Toast*, it is essential to establish the theoretical links between language, sensory perception and memory. In literary stylistics, the analysis of lexis goes beyond mere categorisation; it explores the effects of specific word choices on meaning and reader response [2, p. 47]. The lexical field of a text, the network of words associated with a particular concept, such as taste or smell, can structure a reader's interpretation and create a coherent experiential world [3, pp. 156–159].

Memory theory, particularly in the context of food, provides a crucial complement. As David Sutton [4, p. 213] argues, sensory experiences are not merely personal but are culturally and linguistically mediated. The "gustatory mnemonic" is a powerful force; a taste or smell can trigger a flood of autobiographical detail, a phenomenon Proust famously explored through the madeleine. Slater's project in *Toast* can be seen as a deliberate, narrative-scale enactment of this process. He does not simply recount his past; he resurrects it by meticulously reconstructing the sensory data that defined it.

Furthermore, the linguistic encoding of sensory perception is hierarchical. Research in sensory linguistics suggests that while all senses can be verbalised, they are not equally codified in language. In English, texture and taste often rely on a more extensive and nuanced vocabulary compared to smell, which frequently borrows from taste or source-based terms (e.g., *smoky, lemony*) [5, p. 268]. Slater's lexicon reflects and exploits these hierarchies, using them to construct a specific narrative voice, one that is grounded, material and deeply embodied.

Analysis and discussions:

The lexical fields of sensory perception

The sensory power of *Toast* derives from the systematic use of specific lexical fields, each contributing to the memoir's capacity to render memory through material sensation rather than abstract reflection. By focusing on the domains of taste, smell and texture, we consider that Slater's linguistic choices generate not only vivid sensory imagery but also a layered emotional landscape in which food functions as the primary medium for articulating experiences of longing, loss, desire and belonging

Taste: Evaluative Adjectives and Experiential Descriptors

The lexical field of taste in T*oast* is characterised by a dual function: it is both evaluative and experiential. Slater uses simple, often primal taste terms like *sweet*, *bitter*, *sharp* and *sour*, but their function is rarely to merely inform the reader of a food's flavour profile.

A particularly revealing example can be found in the recurring motif of lemon-based desserts, which we interpret as closely linked to the narrator's perception of his biological mother. The taste associated with these desserts is never presented as merely "sour." Instead, it is constructed through a lexicon marked by intensity and severity, including terms such as "sharp," "acid," "bitter" and "astringent." In our reading, this cluster of descriptors conveys more than sensory information; it encodes an emotional experience characterised by distance, restraint and discomfort.

In one notable passage, the experience of tasting a lemon meringue pie is described as "a bitter, piercing, almost painful sharpness" [1]. We consider that the combination of evaluative and experiential adjectives ("sharp," "piercing," "painful") extends the description beyond the gustatory domain into the affective sphere. Through this lexical

strategy, taste becomes a metaphorical framework for expressing the narrator's emotional reality. The harshness of the flavour mirrors the perceived emotional coldness of the mother, while the intensity of the sensation reflects the child's unfulfilled desire for affection. In this way, the gustatory lexicon functions as a direct analogue for emotional experience, allowing Slater to communicate complex psychological states without resorting to explicit commentary.

Olfactory perception: warmth, aroma and anticipation

Building on the gustatory patterns identified in the previous section, we observe a significant shift from evaluative intensity to anticipatory structuring in the domain of olfactory perception. While taste operates primarily as a vehicle for affective judgment and emotional encoding, smell introduces a temporal dimension, mediating between memory, expectation and sensory experience. In this sense, olfactory imagery complements and extends the functions of the gustatory lexicon, contributing to a more complex sensory narrative framework in *Toast: The Story of a Boy's Hunger*.

Smell, as represented in the text, is consistently oriented toward anticipation. Unlike taste, which is experienced at the moment of consumption and often conveys evaluative or emotional intensity, olfactory perception precedes and prepares the experience. The recurrent use of descriptors such as *buttery, smoky, fragrant, toasting* and *warm* forms a cohesive lexical field that structures narrative temporality. These terms function not merely as sensory details but as indicators of an imminent event, establishing what may be conceptualised as a forward-oriented sensory sequence. An example in point is on the very first pages when the boy, lying in bed, listens to his father downstairs: "The smell of buttered toast... it drifts up the stairs, a promise of comfort" [1, p. 1]. The combination of source-based descriptors (*buttery*) and processual markers (*toasting*) produces a layered olfactory image that links habitual domestic practices with the narrative present. In contrast to the sharp, often unsettling gustatory experiences associated with the mother figure, the olfactory register here conveys continuity, reassurance and expectation. Smell thus operates as a mediating element, softening the intensity of taste and reorienting the sensory experience toward comfort and familiarity.

Furthermore, olfactory lexis contributes to the construction of character identity in ways that parallel, yet differ from, the gustatory encoding discussed earlier. The father figure, for instance, is consistently associated with the smoky scent of cigarettes and the yeasty aroma of beer. These recurring olfactory markers form a stable sensory profile, encoding masculinity, routine and working-class domesticity. Unlike the gustatory descriptors linked to the mother, which emphasise sharpness and discomfort, these smells are grounding and familiar, reinforcing a sense of spatial and emotional stability. Consequently, olfaction functions both as a temporal structuring device and as a means of characterisation.

Textural perception: the bridge to affect

Textural vocabulary in *Toast* forms a critical bridge between the physical sensation of food and the emotional response it evokes. Words like *crisp*, *soft*, *sticky*, *smooth*, *gooey* and *crumbly* are ubiquitous. Slater's genius lies in his ability to imbue these textural terms with emotional weight, often aligning them with the nature of a relationship or a moment in time.

The quintessential example is the eponymous toast. Slater meticulously details its preparation: the bread is toasted to a state of "crisp, golden-brown," then spread with butter that becomes "a shallow, salty, yellow pool" on the surface [1, p. 2]. The contrast between the *crisp* exterior and the imagined *soft* interior is a textural ideal that represents the peak of domestic comfort. This ideal is repeatedly threatened by the "soggy" or "limp" toast made

by his stepmother, a texture Slater describes with disgust. The lexical choice *soggy* is not merely descriptive; it is an aesthetic and moral judgment, signifying the intrusion of an unwanted, incompetent and unpleasant presence into his home.

Additional textural contrasts further reinforce this affective system. The descriptor *sticky* is associated with illicit sweets and a form of juvenile, tactile pleasure. Fingers become *sticky* with toffee, creating a sense of messy, unbounded joy. In contrast, *smooth* often characterises the artifice of his stepmother's world, the *smooth* surface of a *Jaffa* orange, or the *smooth*, cold touch of her jewellery. Here, texture becomes a moral and affective barometer: *crisp* and *soft* (good, comforting), *soggy* and *sticky* (bad or excessive, depending on context), *smooth* (cold, artificial). These oppositions demonstrate that textural vocabulary operates within a coherent framework, where specific tactile qualities correspond to distinct emotional values.

Synesthetic clusters and embodied narration

The true stylistic signature of *Toast* is not found in the isolated use of sensory lexis but in their accumulation and fusion into synesthetic clusters. Synaesthesia, in a literary context, refers to the representation of one sense in terms of another (e.g., a "loud" taste). Slater frequently combines two or more sensory domains into a single descriptive unit, creating a density of experience that mimics the overwhelming nature of sensory memory itself.

A typical passage describing a dessert might contain a cluster such as: "a sharp, *acid* taste that made my mouth water", a "*fragrant* smell of zest", and a "*smooth*, *soft* texture on the tongue" [1, 30-32]. In this constructed example, which mirrors Slater's style, the synesthetic cluster (taste, smell and texture) works to immerse the reader in a unified, embodied moment. The senses are not processed sequentially but simultaneously, creating a powerful effect of presence.

This technique is central to what this paper terms "embodied narration." Slater's prose does not describe emotion; it *enacts* it through the body of the narrator. The moment of tasting, smelling and feeling becomes the narrative event. As theorist of embodiment Mark Johnson argues, "meaning is grounded in bodily experience" [6, p. 12]. Slater translates this philosophical concept into a stylistic practice. By fusing sensory lexicons, he constructs a narrative where memory is not a cognitive act of retrieval but a somatic re-experiencing. The reader is not told that the narrator longed for his mother's affection; instead, they experience the "bitter, piercing sharpness" of a lemon dessert that defines their relationship [1, p. 47]. When situated within a broader synesthetic cluster, such descriptors acquire additional dimensions, reinforcing the association between sensory perception and emotional meaning. In line with the arguments developed in the preceding sections, the harshness of taste, the immediacy of smell and the materiality of texture coalesce to produce a fully embodied representation of longing and emotional distance.

Conclusions

Nigel Slater's *Toast* may be regarded as a paradigmatic example of the strategic deployment of sensory lexis in autobiographical writing. The present analysis has demonstrated that the narrative force of the memoir derives from the systematic and coherent use of a dense, highly sensory vocabulary, through which experience, memory and identity are articulated.

The lexical field of taste, realised through evaluative adjectives like *sweet* and *sharp*, establishes a moral and emotional geography of comfort versus rejection. Olfactory language, with its warmth-related qualifiers like *buttery* and *smoky*, structures narrative time and anticipation, weaving the past into the present moment. Textural vocabulary, through

terms like *crisp* and *soggy*, serves as a tangible proxy for complex affective states, bridging physical sensation and emotional response.

Crucially, these lexical fields do not operate in isolation. Their frequent convergence into synesthetic clusters creates a form of embodied narration, where memory is not merely recounted but re-experienced through language. The density and specificity of Slater's sensory lexicon allow him to bypass abstract emotional commentary, instead constructing identity and mediating memory through the material, sensory detail of food. Ultimately, *Toast* shows us that for the food memoirist, the lexicon of the senses is not just a descriptive tool but the very substance of narrative meaning. Overall, the analysis demonstrates that sensory lexical fields are not simply descriptive but constitutive of narrative meaning, playing a central role in the organisation of discourse and the construction of identity in contemporary food writing.

References:

1. SLATER, Nigel (2003) – *Toast: The Story of a Boy's Hunger*. London, Fourth Estate.
2. SIMPSON, Paul (2014) – *Stylistics: A Resource Book for Students*. London, Routledge, ed.II.
3. LEECH, Geoffrey; SHORT, Mick (2007) – *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London, Pearson Longman, ed. a 2-a.
4. SUTTON, David (2010) – *Food and the Senses*. Annual Review of Anthropology, vol. 39, p. 209–223.
5. MAJID, Asifa; BURENHULT, Niclas (2014) – *Odors are expressible in language, as long as you speak the right language*. Cognition, vol. 130, nr. 2, p. 266–270.
6. JOHNSON, Mark (2007) – *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago, University of Chicago Press.

CZU: 81`373.612.2:81`276.6:54 https://doi.org/10.59295/drgl2026.34

PROCESE DE METAFORIZARE ÎN TERMINOLOGIA CHIMICĂ

METAPHORICAL PROCESSES IN CHEMICAL TERMINOLOGY

Eugenia MINCU
Habilitate Doctor, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3774-2599

Dorina MACOVEI
PhD, University Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5345-5725

Abstract. ***The article examines the role of metaphor in the secondary formation of scientific terms, based on John Humbley's framework and Juan Carlos Sager's concept of renaming across languages. It argues that metaphor facilitates terminological transfer when shared cognitively and culturally, but may hinder it otherwise. Through the analysis of key chemical terms — chemistry, molecule, atom, and ion — the study shows that fundamental metaphors such as transformation, mass, indivisibility, and movement underpin their formation and international dissemination. These metaphors ensure conceptual continuity across languages, although scientific progress may lead to reconceptualization. Overall, chemical terminology demonstrates the central role of metaphor in knowledge transfer and standardization.***

Keywords: *metaphor, secondary term formation, terminological transfer, conceptualization, chemical terminology, interlinguistic equivalence, reconceptualization*

Introducere. Articolul lui John Humbley *Metaphor and Secondary Term Formation* analizează rolul metaforei în procesul de formare secundară a termenilor (*secondary term formation*), concept definit de Juan Carlos Sager ca desemnând procesul prin care un concept deja numit într-o limbă este redenumit într-o altă comunitate lingvistică, în contextul transferului de cunoștințe [Sager 1990, apud 6]. Acest proces nu este echivalent cu traducerea, deoarece poate implica reconceptualizare, chiar dacă Sager consideră că aceasta aparține mai degrabă formării primare [*ibidem*]. Metafora este interpretată ca o formă de conceptualizare care poate facilita transferul terminologic între limbi, în măsura în care este împărtășită de comunitățile lingvistice implicate [6]. Dacă această condiție nu este îndeplinită, metafora devine un obstacol. Totuși, nu toate metaforele sunt transferabile din următoarele motive: inadecvare stilistică în discursul științific, opacitatea termenului pentru specialiștii din alte culturi, alegerea unor echivalente metaforice eronate etc. Metaforele provenite din tehnologii anterioare sau din domenii științifice bine cunoscute sunt mai ușor transferabile.

John Humbley distinge *metafore constitutive*, fundamentale pentru conceptualizarea științifică, și *metafore didactice*, utilizate pentru popularizare [6]. O sinteză a acestui studiu relevă următoarele: formarea secundară a termenilor este echivalată cu redenumirea conceptelor în alte limbi [11]; metafora facilitează transferul terminologic doar dacă este comună din punct de vedere cultural și cognitiv; metaforele specializate sunt mai productive terminologic; distincția constitutiv/didactic explică rolul diferit al metaforei în știință *vs* popularizare etc.

Terminologia chimică și metafora. Analiza termenilor *chimie*, *moleculă*, *atom* și *ion* confirmă teza centrală formulată de John Humbley, conform căreia metafora constituie un mecanism privilegiat pentru formarea secundară a termenilor, cu condiția existenței unui fond conceptual comun între comunitățile lingvistice. În sensul definit de Juan Carlos Sager, formarea secundară presupune transferul unui concept deja denumit într-o limbă către o altă limbă. În cazul terminologiei chimice, acest transfer nu este unul pur formal, ci implică o continuitate metaforică stabilă, care facilitează echivalarea interlingvistică.

Termenul *chimie* – metaforă constitutivă și stabilitate conceptuală

Chimie (< fr. *chimie* < lat. *chymia* „arta transformării metalelor”, „artă ocultă” < gr. c*hymeía* „amestec de sucuri”, „topire”, „fuziune” < ar. *al-kīmiyā* „arta transformării metalelor”)

În limba română, cuvântul *chimie* este un împrumut din limba franceză *chimie*, preluat în limba de împrumut din latină medievală: *chimia, chymia* „arta transformării metalelor”, termenul inițial fiind în relație de sinonimie cu *alchimie*. Etimologic, lexemul *alchimie* este de origine arabă *al-kīmiyā* „arta transformării metalelor”, „știința amestecurilor”; prin eliminarea prefixului *al-* s-a format termenul *chimie.* În greacă medievală, *chēmeía/chymeía* însemna „amestec de sucuri”, „topire”, „fuziune”. O altă ipoteză etimologică susține o legătură cu numele egiptean antic al țării *Khemia* însemnând „țara neagră” (de la solul fertil al Nilului).

În formarea termenului *chimie* sunt delimitate: etapa alchimică (sec. XIII-XVI) – „arta transmutării metalelor și căutarea pietrei filosofice”; etapa de tranziție (sec. al XVII-lea) – „studiul compoziției și al proprietăților corpurilor”, desprinzându-se treptat de *alchimie*; etapa științifică modernă (sec. al XVIII-lea) – disciplină autonomă, parte a științelor fizice.

În dicționarele de limba franceză, *chimie* este definită ca „știință care studiază compoziția, structura, proprietățile substanțelor și transformările prin care acestea trec”, cu mai multe subdomenii: *chimie générale* „studiul legilor și principiilor generale”; *chimie organique* „compuși ai carbonului”; *chimie minérale* (*anorganique*) „substanțe fără carbon”; *chimie biologique* „reacțiile chimice din organismele vii” etc.

Atestări în limba franceză: anul 1356 – prima atestare, „amestec”; anul 1554, *chymie* „știința constituției corpurilor”; anul 1611 – „a doua parte a alchimiei”; anul 1762 – sensul modernă al termenului *chimie* [3].

În dicționarele de limba engleză, *chemistry* este explicată ca „studiul științific al structurii substanțelor, al reacțiilor acestora și al comportamentului lor în diferite condiții”; „(în sens specializat) compoziția chimică și proprietățile unei substanțe anume”. Forma timpurie *chymistrie*/*chymistrie*, provenind de la *chymist*/*chemist* (< gr. *alchemy* < *arab. al-kīmiyā*) + sufixul *-ry*, probabil influențată de forma mai veche *alchemistri*/*alcumistry* „alchimie”, termen format aproximativ în 1600, fiind echivalat cu *alchemy* „alchimie”. Prima atestare a cuvântului *chemistry* în cea din anul 1605, într-o traducere de Thomas Tymme, traducător și autor de scrieri religioase. În anul 1640, este utilizat cu sensul „proces fizic natural”, iar în 1788 – „studiul compoziției și transformărilor substanțelor”. Sensul

figurat „afinitate între persoane” are drept reper perspectiva alchimică „transformare, fuziune” [8], [9], [10].

Procesul de metaforizare este următorul: < gr. *chymeía* „amestec de sucuri, topire, fuziune” → „proces de transformare” → „proprietăți și compoziție a substanțelor” → metaforizare, „proiecție a procesului de transformare asupra obiectelor materiale” → extensiune semantică, „studiul structurilor, proprietăților și transformărilor substanțelor” → „concept științific” → terminologie standardizată.

Tipurile de metafore implicate: metaforă structurală – proiecția procesului fizic de amestec și fuziune asupra studiului substanțelor, „amestec / topire” → „transformare chimică”; metaforă ontologică – proiecția unui proces asupra unui obiect abstract, „proces de transformare” → „substanță / sistem chimic”.

În limba română, „cuvântul *chimie* [...] apare în latina medievală ca formă alternativă a lui „alchimia”, mai ales după ce prefixul *al-* a fost abandonat […] *alchime* – ramură a chimiei din Evul Mediu și Renaștere, preocupată de transmutarea metalelor obișnuite în aur și cu găsirea pietrei filosofale; din lat. med. *alchimia* < arab. *al-kimia* „transmutare” [12] și este atestat ca „știința care studiază compoziția substanțelor” [2], începând cu sec. al XVIII-lea” [*ibidem*].

Actualmente, termenul *chimie* este definită ca „știință care studiază compoziția, structura, proprietățile și transformările substanțelor” [4].

Prin urmare, termenul *chimie* ilustrează o metaforă constitutivă bazată pe ideea de „amestec” și „transformare” (< gr. *chymeía*). Această schemă conceptuală („transformarea materiei”) este universală și a fost preluată fără dificultate în franceză (*chimie*), engleză (*chemistry*) și română. Astfel, metafora inițială nu doar că a fost conservată, ci a permis dezvoltarea unei terminologii științifice coerente. Această situație confirmă observația lui John Humbley: metaforele provenite din experiențe fundamentale sau din „științe-sursă” stabile sunt ușor transferabile și susțin formarea secundară a termenilor.

Termenul *moleculă* – metafora dimensională: de la concret la microscopic

Moleculă (< fr. *molécule* < lat. *molecula*, *ae, f* „masă mică de materie” < lat. *moles, is, f* „masă, greutate, volum, materie” + < lat. *-cule* „sufix diminutival”)

În limba română, cuvântul *moleculă* este un împrumut din limba franceză *molécule* „cea mai mică particulă a unei substanțe care păstrează toate proprietățile substanței și este alcătuită din unul sau mai mulți atomi”. Are la bază rădăcini latine, substantivul polisemantic *moles, is, f* „masă, bloc, stâncă” (*moles saxorum* „masă de pietre”); „grămadă, construcție uriașă” (*nubibus propinqua* „aproape de nori”); „colos, monstru, gigant” (*ingenti mole homo* „om de statură uriașă”); *moles Nemeaea* „leul din Nemea”) etc., care, prin derivare sufixală (< lat. *-cule* „sufix diminutival”) a format, în latină, cuvântul *molecula, ae, f* „masă mică”. Inițial, cuvântul avea un sens vag, folosit până la sfârșitul sec. al XVIII-lea doar în forma latină, fiind popularizat prin intermediul filosofiei lui Descartes.

În limba franceză, *molécule* „unitate materială extrem de mică”; „cea mai mică parte a unui corp pur (simplu sau compus) care poate exista în stare liberă și în care sunt păstrate compoziția și proprietățile chimice caracteristice ale corpului”, se consideră un substantiv format în latina modernă *molecula, ae, f* „masă mică de materie”, diminutiv de la *moles, is, f* „masă, greutate, volum de materie”, după modelul savant *corpuscule* „corp mic”. Este atestat în franceză începând cu anul 1674 – „parte foarte mică a unui corp”; începând cu anul 1740, se regăsește în *Dicționarul Academiei Franceze;* în anul 1803, înseamnă „mică parte organică, presupus animată, a unui corp”. Dispune de o utilizare interdisciplinară, în special, formând termeni-sintagme: *molécule chimique, molécule simple/complexe, molécule protéique, molécule dipolaire* etc. [3].

În limba engleză, este un împrumut din limba franceză, *molecule* „grup de atomi care formează cea mai mică unitate în care poate fi divizată o substanță fără a-i modifica natura chimică”, considerat un cuvânt împrumutat la sfârșitul sec. al XVIII-lea. Prima utilizare cunoscută datează din anul 1701. În sens modern, „cea mai mică parte în care o substanță poate fi divizată fără a-i distruge caracterul chimic”, termenul este folosit de Amedeo Avogadro (1811). Varianta abreviată *mole (mol)* este atestată în anul 1902, împrumut din germană *Mol* (trunchiere de la *Molekül*), introdus de chimistul german W. Ostwald [8], [9], [10].

Procesul de metaforizare este următorul: < lat. *moles, is, f* „masă, bloc, stâncă, grămadă” + sufixul diminutival *-cule* → „masă mică” → „unitate materială extrem de mică” → metaforizare, „proiecție a conceptului de masă fizică asupra particulei subatomice” → extensiune semantică, „cea mai mică parte a unei substanțe care păstrează toate proprietățile acesteia” → „concept științific” → terminologie standardizată.

Tipul de metaforă implicat: metaforă structurală – proiecția obiectului concret „masă / bloc” asupra unui concept microscopic, „masă mică” → „moleculă chimică”.

În limba română, termenul *moleculă* este: „cea mai mică parte dintr-o substanță care mai păstrează compoziția procentuală și toate proprietățile chimice ale acelei substanțe; *moleculă-gram* – cantitate dintr-o substanță a cărei greutate în grame este egală cu greutatea ei moleculară; mol” – vocabular specializat interdisciplinar [4].

Așadar, termenul *moleculă* (< lat. *moles* „masă” → *molecula* „masă mică”) reflectă o metaforă de tip scalar (mare → mic). Această conceptualizare permite înțelegerea unei entități invizibile prin raportare la experiența concretă a „masei”.

Aceeași metaforă este regăsită identic în franceză (*molécule*) și engleză (*molecule*), ceea ce demonstrează că 1) există un cadru cognitiv comun; 2) metafora este transparentă și productivă în toate limbile implicate.

Prin urmare, se atestă o situație de formare secundară reușită, în sensul lui Sager, bazată pe o metaforă împărtășită.

Termenul *atom* – metafora indivizibilității și limitele ei

Atom (< fr. *atome* < lat. *atomus, i, m* „particulă indivizibilă” < gr. *atomos* „netăiat, necioplit, indivizibil” < gr. *a-* „nu” + < gr. *temnein* „a tăia”)

În limba română, cuvântul *atom* este un împrumut din limba franceză *atome*, cu rădăcini savante. Se consideră că termenul are drept punct de plecare grecescul *atomum, i, n* „clipă, moment” (*in atomo* „într-o clipă”), de la care provin adjectivul *atomus, a, um* „indivizibil” și substantivul *atomus, i, m* „indivizibil, atom”, folosit de Cicero. Totuși, cuvântul grecesc *atomos* „netăiat, necioplit, indivizibil” este derivat de la verbul *temnein* „a tăia”; < gr. *a-* „nu” + < gr. *temnein* „a tăia”, literalmente tradus, ceea ce nu poate fi tăiat. Unele surse fac trimitere la rădăcina indo-europeană: *tem-* „a tăia”. Termenul este atestat în lucrările semnate de Lucilius: „Democritus numește *athomos* ceea ce sunt corpuri indivizibile datorită solidității, pe care le consideră în spațiu infinit și vid [...] considerate ca având un tip de mișcare eternă, fără început”.

În limba franceză, termenul *atome* „particulă infinit de mică, insecabilă și omogenă, care constituie, împreună cu altele, materia” este atestat: între anii 1350-1400, în filosofie, *athome*: „conform filosofilor antici, cel mai mic element al materiei, considerat indivizibil”; anul 1845, în chimie, *atome*: „particulă a unui element chimic care reprezintă cea mai mică cantitate ce poate să se combine”; anul 1930, în fizica nucleară: „această particulă în calitate de sistem complex în sine” [3].

În engleza, termenul *atom* „cea mai mică particulă a unui element care poate exista singură sau în combinație”, „sursă de energie vastă, cu potențial constructiv sau distructiv”,

„particulă minusculă; o fărâmă”, „una dintre particulele indivizibile și minuscule din care, conform materialismului antic, este alcătuit universul” este utilizat în secolul al XV-lea. Prin urmare, cea mai veche utilizare este cea până în anul 1150 (engleza veche). Se consideră un termen împrumutat, parțial, din latină (*atomus*) și, parțial, din franceză (*atome*). Respectiv, împrumută sensurile din limba latină: „cea mai mică unitate de timp” (1/22.560 oră); „particulă indivizibilă, bloc de bază al universului” (Lucrețiu, Democrit). Filosofii greci antici meditau asupra faptului dacă materia este infinit divizibilă sau dacă există particule indivizibile, totuși, fisiunea atomică demonstrează că atomii nu sunt complet indivizibili. Termenul este utilizat, în 1805, de John Dalton [8], [9], [10].

Procesul de metaforizare este următorul: < gr. *atomos* „netăiat, necioplit, indivizibil” (< gr. *a-* „nu” + < gr. *temnein* „a tăia”) → „particulă indivizibilă” → metaforizare, „proiecție a conceptului de indivizibil asupra materiei” → „unitate fundamentală a substanțelor materiale” → extensiune semantică, „particulă constitutivă a unui element chimic / corp fizic” → „concept științific” → terminologie standardizată.

Tipurile de metafore implicate: metaforă structurală – proiecția ideii de indivizibil, „ceea ce nu se poate tăia” → „atom ca unitate fundamentală a materiei”; metaforă ontologică – particula materială → „entitate / obiect abstract” care reprezintă fundamentul substanței.

În limba română, termenul *atom* este: „particulă (formată din nucleu și electroni) din care sunt alcătuite toate substanțele (solide, lichide, gazoase), reprezentând cea mai mică parte a unui element chimic; în fizică, *compus Atom-gram* „greutatea exprimată în grame a masei unui atom”;

„corpuscul infinit de mic, indivizibil, considerat în trecut a fi ultimul element constitutiv al corpurilor” – vocabular specializat (chimie, fizică nucleară, psihologie, sociologie etc.) [4].

Etimologic, la Dimitrie Cantemir: „atomistii (el.) Filosofii carii sint din ceata epicurilor și dzic că toate în lume sint tâmplătoare; atomuri (el.) Lucrul carele într-alt chip sau parte nu să mai poate despărți, despica, tăia; netăiat” (Cantemir); „atom (atomi), s. m. – Cea mai mică parte dintr-un element chimic. Lat. atomus, de la gr. ἄτομος (sec. XVII, cf. Gáldi 155). – Der. (din fr.) atomic, adj.; atomicitate, s. f.; atomism, s. n.; atomist, s. m.; atomistic, adj.” [2].

Termenul *atom* (< gr. *atomos* „indivizibil”) reprezintă o metaforă conceptuală puternică: „ceea ce nu poate fi divizat”. Aceasta a fost transferată integral în limbile moderne (fr. *atome*, engl. *atom*), confirmând din nou ipoteza lui John Humbley.

Totuși, evoluția științifică (descoperirea structurii atomice) a demonstrat caracterul aproximativ al metaforei. Astfel, termenul a fost păstrat, dar sensul său a fost reconceptualizat, ceea ce arată că formarea secundară nu este un proces static, ci unul dinamic, implicând reinterpretări succesive.

Termenul *ion* – metafora mișcării și specializarea terminologică

Ion (< fr. *ion* „atom, moleculă” < gr. *ióv/ion* „cel care merge” < gr. *ienai* „a merge”, „a se deplasa”)

În limba română, termenul *ion* este un împrumut din limba franceză, cu rădăcini în limba greacă: *ἰόν/ion*, forma neutră a participiului prezent al verbului *ienai* „a merge”, „a se deplasa”. Se presupune că această rădăcină este legată de rădăcina indoeuropeană *ei-* „a merge”, „a se mișca”.

În limba latină, cuvântul *ion* înseamnă: *ion, inis, m* „Ion/῎Ιων, fiul lui Xuthos și al Creusei, rege mitic al Atenei și strămoș al tribului ionic”; *ion, ii,* n (gr.) „violetă albastră”. *Iones, ium* m era denumit unul dintre cele patru triburi grecești, care locuia pe numeroase insule din Marea Egee și pe țărmul vestic al Asiei Mici, numit *Ionia, ae, f* , regiune de pe

ţărmul vestic al Asiei Mici, între Caria şi Eolida. De aici, *Ionium, ii, n* „Marea Ionică (între Sicilia, sudul Italiei şi Grecia)”, de la care provine sufixul *-ion* (< lat. *-ionem* < lat. *-io, ionis*), folosit în numeroase substantive create de la verbe în limba franceză.

În limba franceză, termenul *ion* „atom sau grup de atomi încărcat electric ca urmare a pierderii sau câştigării unuia sau a mai multor electroni” este atestat aproximativ în 1840 (*Académie Complémentaire,* 1842), fiind considerat un împrumut din engleză, cu utilizare în
fizică, chimie şi electrotehnică; derivarea sufixală a dat naştere termenilor specializaţi: *cation, anion, ionique, ionisation* [3].

În limba engleză, cuvântul *ion* „atom sau grup de atomi încărcat(ţi) electric ca urmare a creşterii sau scăderii numărului de electroni” este introdus în terminologia ştiinţifică în anul 1834 de fizicianul şi chimistul englez Michael Faraday, la sugestia lui William Whewell, pentru a desemna particulele care se deplasează spre electrozii cu sarcină opusă; cu trimitere la etimologie „cel care merge” [8], [9], [10].

Procesul de metaforizare este următorul: < gr. *ióv / ion* „cel care merge” → „ion” „mişcare” → „schimb” → „sarcină electrică” → „valoare pozitivă/negativă” → „compatibilitate” → „unitate de energie, element interactiv într-un sistem” → terminologie standardizată, „particulă electrică”.

Tipurile de metafore implicate: metaforă structurală – concept concret → concept abstract: ionul „se mişcă” într-un câmp energetic; metaforă ontologică – ionul → „unitate” care „poartă” sarcină (pozitivă sau negativă).

În limba română, termenul *ion* a fost preluat din franceză, menţinându-şi forma şi sensul ştiinţific originar: „atom, moleculă sau grupare de atomi care are un exces de sarcină electrică pozitivă sau negativă” – fizică, chimie, electrotehnică [4].

Termenul *ion* (< gr. *ion* „cel care merge”) se bazează pe o metaforă dinamică: mişcarea. Introducerea sa de către Michael Faraday a valorificat această imagine pentru a descrie comportamentul particulelor încărcate electric.

În acord cu John Humbley, acest tip de metaforă facilitează nu doar transferul termenului, ci şi dezvoltarea unui întreg câmp terminologic.

Concluzii. Terminologia chimică oferă exemple paradigmatice de formare secundară prin metaforă: metaforele fundamentale (*transformare*, *masă*, *indivizibilitate*, *mişcare*) sunt universale şi cognitiv motivate; acestea sunt împărtăşite între comunităţi lingvistice, ceea ce permite transferul eficient al termenilor; procesul implică uneori reconceptualizare, nu doar traducere formală. Terminologia chimică demonstrează că metaforele cu bază experienţială sau ştiinţifică generală constituie un suport ideal pentru internaţionalizarea terminologică. Astfel, terminologia chimică confirmă rolul central al metaforei nu doar în conceptualizare, ci şi în circulaţia şi standardizarea cunoaşterii ştiinţifice la nivel global.

Notă: Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluenţă şi de confruntare în domeniile lingvistic, literar şi folcloric în spaţiul basarabean ca limes civilizaţional şi frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

Bibliografie

1. CANTEMIR, Dimitrie (1975) – *Istoria Ieroglifică*, Bucureşti, Editura Minerva, 569 p.
2. CIORĂNESCU, Alexandru (2003) – Dicţionarul etimologic roman (ediţie tradusă din spaniolă), Bucureşti , Editura Saeculum, 1055 p.

3. *Dictionnaire du Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi)*. Disponibil: https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/
4. *Dicționar explicativ al limbii române*. Disponibil: https://dexonline.ro/
5. DVORETSKY, Yosif (1976) – *Latinsko-russkiy slovar'*. Moskva, Izdatelstvo Russkiy yazyk, 1096 p.
6. HUMBLEY, John (2006) – *Metaphor and Secondary term formation. La métaphore : du discours général aux discours spécialisés*, Université Paris 7, pp.199-212.
7. LAKOFF, George, JOHNSON, Mark (2003) – *Metaphors we live by*, Chicago, Chicago University Press, 276 p.
8. *Merriam-Webster Dictionary*. Disponibil: https://www.merriam-webster.com/
9. *Online etymology dictionary*. Disponibil: https://www.etymonline.com/
10. *Oxford Learner's Dictionary*. Disponibil: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
11. SAGER, Juan C (1990) - *A practical course in terminology processing,* Amsterdam, John Benjamins Publishing, 264 p.
12. VINEREANU, Mihai (2008) – *Dicționar etimologic al limbii române pe baza cercetărilor de indo-europenistică*, București, 935 p.

CZU: 81`42:82.09 https://doi.org/10.59295/drgl2026.35

LA CONFIGURACIÓN VERBAL DEL PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A TRAVÉS DE LAS FORMAS DE REPRODUCCIÓN DIRECTA DEL DISCURSO

THE VERBAL CONSTRUCTION OF THE AUTHOR'S POINT OF VIEW THROUGH FORMS OF DIRECT QUOTATION

Laura MÎRZAC
PhD, University Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7478-9468

Abstract: ***In this article, we aim to provide an overview of the findings of several studies addressing the verbal dimension of the author's point of view as reflected in forms of direct discourse representation. The analysis has led us to conclude that both the democratic nature and the alleged objectivity of direct speech and dialogue may be called into question due to the presence of multiple subjects of enunciation, which give rise to diverse, and even conflicting, interpretations. Depending on their narrative intentions, authors may resort to both mediated and direct forms of discourse representation; however, despite the differences in the communicative, grammatical, lexical, and stylistic features of direct, indirect, and free indirect speech, their effectiveness ultimately depends on the author's competence.***

Keywords: *Point of view, author, narrator, character, forms of direct discourse representation, direct speech, dialogue.*

En el marco del presente artículo, el análisis se organiza en torno a dos ejes de interés que dan lugar a una reflexión sobre el punto de vista del autor y su dimensión verbal. Se trata, en particular, de las formas de reproducción directa del discurso, a través de las cuales se examina dicha dimensión. Estos dos ejes no deben entenderse como extremos independientes, sino como dimensiones que se articulan y se definen mutuamente en el proceso discursivo. La concepción del punto de vista desarrollada por Wolf Schmid constituye una de las propuestas más sólidas y complejas en el ámbito actual de los estudios narratológicos, puesto que integra y sistematiza los aportes de teorías anteriores, teniendo en cuenta tanto sus logros como sus limitaciones.

En la perspectiva de W. Schmid, el punto de vista se define como "una confluencia de condiciones generadas por factores internos y externos que inciden en la percepción y en la representación de los acontecimientos narrados". [5, p.67] En este sentido, los acontecimientos se configuran como el objeto del punto de vista, dado que este no se aplica a la historia en sí misma, sino a los acontecimientos que la constituyen.

En el marco de la definición propuesta, pueden distinguirse dos actos fundamentales: la percepción y la representación de los acontecimientos. Esta distinción resulta indispensable, ya que el narrador no siempre representa los acontecimientos tal como los percibe, recurriendo en tales casos a una representación mediada por la percepción subjetiva de uno o varios personajes. En este sentido, el investigador alemán distingue cinco planos en los que puede manifestarse el punto de vista: espacial, temporal, ideológico, verbal y

perceptivo, que, si bien no serán objeto de análisis detallado en este trabajo, muestran que el plano verbal constituye solo una de sus dimensiones y no actúa de manera independiente, sino en interacción con las demás. A continuación, nos proponemos examinar cómo se manifiesta esta dimensión verbal a través de las formas de reproducción directa del discurso.

Las investigaciones lingüísticas contemporáneas sobre las formas de reproducción directa del discurso subrayan que su estructura fundamental reside en la coexistencia de dos instancias discursivas diferenciadas: la del narrador, que actúa como marco introductorio o elemento rector, y la del personaje. Desde una perspectiva sintáctica, el segmento introductorio requiere necesariamente la presencia de verbos *dicendi* o *sentiendi*, los cuales suelen ir acompañados de un sujeto explícito, mientras que el uso de elementos deícticos o locuciones adverbiales complementarias se considera una opción estilística.

Tradicionalmente, el discurso directo se ha considerado la modalidad más fiel de representación discursiva. Esta percepción de objetividad e intangibilidad se manifiesta en el uso de recursos gráficos y de puntuación específicos, como los dos puntos, las comillas y la raya de diálogo, que actúan como marcas de delimitación entre las voces y garantes de la literalidad del enunciado citado. No obstante, cabe mencionar que esta supuesta fidelidad es, en gran medida, una ilusión. Aunque el discurso directo intenta recrear la mimesis del original, la percepción del fenómeno está polarizada: mientras algunos autores destacan su capacidad para actualizar el estilo individual del hablante, otros señalan una carencia de rigor debido a que el enunciado siempre queda, de algún modo, sometido al sistema de referencias del sujeto que lo enuncia.

Al respecto, la *Nueva gramática de la lengua española* confirma esta distinción, al señalar que en el discurso directo se reproducen las palabras tratando de conservar sus propios términos y su sistema de referencias deícticas (persona, tiempo y lugar), a diferencia del discurso indirecto donde estas coordenadas se adaptan al contexto del narrador. [3, §43]

El carácter "democrático" y la supuesta objetividad del discurso directo pueden ser cuestionados debido a la pluralidad de sujetos de enunciación que intervienen en el texto y, si bien este se clasifica como una forma de reproducción directa del discurso, sigue siendo relevante la problemática de la mediación del narrador, quien subordina el enunciado del personaje a su propio marco comunicativo. Esta intervención del narrador es variable y oscila entre el establecimiento de un nexo formal básico y la introducción de mecanismos más complejos que condicionan la interpretación del mensaje.

Como señala Gérard Genette, incluso en aquellas formas que parecen ofrecer un acceso directo al discurso del personaje, la instancia narrativa no desaparece, sino que se disimula. En efecto, el narrador no se contenta con transponer las palabras, sino que las «condensa» y las «integra en su propio discurso», interpretándolas según su propio estilo y «borrando las últimas marcas de la instancia narrativa», lo que crea la ilusión de una enunciación autónoma. [1, pp.228-241] Sin embargo, dicha autonomía no es más que un efecto construido, resultado de la organización discursiva que sigue dependiendo de la instancia narrativa.

Para evitar la ambigüedad inherente a expresiones tradicionales como «palabras del autor» o «palabras del narrador», la literatura especializada tiende a optar por términos de mayor precisión técnica, tales como «contexto narrativo» y «comentarios del narrador». El análisis de estos comentarios debe articularse en torno a tres ejes fundamentales: su posición respecto a la cita, su estructura sintáctica y su contenido semántico. A partir de estos tres elementos, derivan las particularidades del punto de vista, que se configuran de una manera específica. En este sentido, es necesario hacer referencia a otra forma de reproducción directa del discurso, que no debe confundirse ni identificarse con el discurso directo, ya que

representa más bien una variante compleja y desarrollada de este, construida según el modelo de la comunicación oral real.

Nos referimos al diálogo como forma esencial de interacción a través del lenguaje, que consiste en un intercambio de réplicas realizado entre dos o más personas con un rol móvil y alternante de hablante e interlocutor (emisor y receptor). En la estructura de la narración, el diálogo representa un procedimiento narrativo capaz de manifestarse en formas diversas y, en ocasiones, inéditas. Al mismo tiempo, este procedimiento resulta de particular interés desde el punto de vista de la participación o retirada del narrador, es decir, del sujeto encargado de anunciar, dirigir, moderar o evaluar las voces del texto. En ausencia total de este sujeto, el lector se ve obligado a organizar y sintetizar de manera autónoma la información proporcionada, lo que puede dar lugar tanto a una visión unitaria de los hechos representados como, por el contrario, a un contraste ideológico y/o axiológico que requiere interpretación.

De ahí que la presencia del diálogo en el discurso tienda a transformar al lector en un intérprete activo, a diferencia de los casos en los que la expresión monologada del narrador estimula más bien la pasividad en la recepción. De hecho, las posibilidades del diálogo son numerosas y heterogéneas y, por esta razón, es extremadamente difícil identificarlas en su totalidad y definirlas con precisión, ya que las conclusiones formuladas a partir del análisis de un diálogo literario concreto no serán necesariamente válidas para otro análisis literario. De esta manera, se observa con frecuencia que la principal finalidad estilística del diálogo radica en interrumpir la monotonía, característica de la expresión monologada, con el fin de abrir el acceso a las voces alternativas de los personajes, lo que crea un efecto mimético y una impresión de realismo. También se puede observar a menudo la presencia del diálogo en fragmentos con escasa densidad semántica, destinados a suplir, mediante extensión cuantitativa, las secuencias en las que la tensión alcanza su punto máximo o a provocar el suspenso.

Sin embargo, el diálogo sigue siendo una de las formas narrativas más creíbles y sugestivas para el lector, ya que parece estar libre de intermediarios, logrando así despertar el interés y la curiosidad. Al mismo tiempo, el diálogo produce la impresión de la existencia real de estos personajes que hablan, dotados de voz propia, siendo la conclusión la siguiente: porque hablan, existen.

Así, a diferencia del diálogo cotidiano, el diálogo literario se subordina a las convenciones de la narración, representando un procedimiento narrativo, una transposición literario-artística del diálogo de la conversación cotidiana y no una reproducción literal de este. El diálogo literario no constituye, en realidad, más que una forma de continuar la narración, a la que, tarde o temprano, el narrador volverá. Por muy fuerte que sea la impresión de que estamos ante un diálogo real, este sigue siendo, sin embargo, una mera reproducción. La separación o el aislamiento del diálogo de la obra narrativa conduciría a la pérdida de sus significados.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede deducir la necesidad de someter a un análisis minucioso otro aspecto importante del problema en cuestión, a saber, la figura del personaje, una de las dimensiones fundamentales de la narración. En la mayoría de los casos, el interés de los investigadores se basa en un enfoque doble del personaje, que presenta interés tanto como tema cuanto como técnica o instrumento básico a través del cual se hace posible la exploración del mundo narrado. Es un hecho que, de manera paradójica, la categoría del personaje es una de las más problemáticas, lo cual se debe, por un lado, a la escasa atención que ha recibido por parte de los investigadores, y, por otro, a la coexistencia en su interior de varias categorías.

Así, la manera de acceder a la esencia del personaje no reside en la biología, psicología, epistemología o ideología, sino en las convenciones literarias, que lo han transformado en un ejemplo tan perfecto de la realidad objetiva que el lector tiende a situarlo inevitablemente dentro del mundo real. La impresión de efecto mimético es una consecuencia natural de la incorporación del diálogo en la narración, ya que, en apariencia, las funciones del narrador dejan de manifestarse y pasan a ser asumidas por el personaje. El lector, a su vez, estará convencido de que este discurso representa una proyección de la esencia moral e intelectual del personaje.

Por lo tanto, la eficacia de este procedimiento es evidente, aunque su veracidad es ilusoria, ya que está determinada por el juego hábil del narrador, quien no hace sino subordinarlo a sus propias intenciones narrativas. Independientemente de la exactitud del relato o de la minuciosidad con la que el narrador presenta a los personajes, el diálogo abre el acceso a posibilidades que no podría ofrecer ningún otro procedimiento narrativo. Al involucrar a sus personajes en el diálogo, el narrador media el contacto directo entre ellos, ofreciendo al lector la oportunidad de asistir y de seguir por sí mismo el desarrollo de los acontecimientos narrados, de percibir los cambios verbales y la actitud de los personajes en acción.

En este mismo contexto, cabe mencionar que, además de las numerosas oportunidades que ofrece la introducción del diálogo, este también implica una serie de sutilezas de orden formal que residen en la adecuada dosificación estilística y en el equilibrio entre la voz del narrador y la del personaje, a fin de evitar una homogeneización de sus registros discursivos. Así pues, como puede apreciarse, la introducción del discurso directo y del diálogo implica inevitablemente la realización de diversas operaciones, pero, al mismo tiempo, abre un amplio abanico de posibilidades que multiplican los puntos de vista, como consecuencia natural de la presencia de múltiples voces, y diversifican la dimensión estilística, lo que exige una duplicación o incluso triplicación de las competencias del autor.

En este sentido, es el autor empírico quien construye y organiza el discurso, configurando tanto la voz del narrador como la de los personajes. El narrador, en tanto instancia construida que pertenece al mundo de la ficción, así como el personaje, forman parte de la estructura interna del relato y actúan como mediadores del discurso. De este modo, la aparente autonomía de sus voces no es más que un efecto de construcción, ya que el autor empírico, desde la instancia externa, organiza y controla estos mecanismos, pudiendo incluso desplazar hacia estas instancias la responsabilidad de determinados contenidos.

Por un lado, se requiere un tono narrativo adecuado y fiable, que se manifiesta en la calidad de la voz del narrador, en las modulaciones de la entonación, en el ritmo, en la continuidad del discurso, en el sentido del humor y en la atención a los detalles concretos. Por otro lado, es necesario un mayor grado de imaginación y maestría para dotar de individualidad a los personajes hablantes, asignándoles un discurso propio. Este, a su vez, permite al autor explorar distintas posibilidades expresivas, como la construcción de un discurso lógico o absurdo, el respeto o la transgresión de las normas léxico-gramaticales y la oscilación entre diversos registros. Asimismo, le permite distanciarse de determinadas normas ético-morales, atribuir la responsabilidad a estas instancias discursivas.

Así, el tono narrativo y el registro seleccionado derivan de la identidad del narrador y de su relación con los hechos presentados: complicidad, distancia, etc., así como del origen social, geográfico y del nivel cultural del personaje. Al mismo tiempo, cabe reiterar que, aunque en términos generales las particularidades del discurso directo y del diálogo coinciden con las de la conversación cotidiana, el texto narrativo opera con una versión

elaborada de estos, es decir, con una estilización de la comunicación conversacional, que no es sino el resultado de una opción consciente del autor, realizada con una intención artística. Una transposición literal de la realidad en la escritura no es posible, ya que esta no es de carácter meramente sintáctico, sino también físico, emocional y multiforme. En consecuencia, el proceso de transposición resulta mucho más complejo si se pretende mantener la fidelidad a dicha realidad.

Asimismo, cabe señalar que el tema en discusión resulta de particular interés desde la perspectiva de la interdependencia que se establece entre sus elementos constitutivos. En este sentido, los aspectos de orden formal, como el tono narrativo o los distintos registros, ponen de relieve la multiplicidad de puntos de vista, que, a su vez, se manifiestan a través de diversos sujetos perceptores/locutores, en distintas condiciones espacio-temporales y desde ideologías afines o divergentes.

De este modo, se logra percibir el mundo circundante con una atención y una intensidad mayores que las que empleamos habitualmente en la vida cotidiana. La mirada atenta y curiosa es la herramienta principal de cualquier autor. En su ausencia, este no lograría presentar su historia, real o imaginaria, sino de manera superficial, sin ser capaz de suscitar emociones.

Por último, cabe señalar que, para alcanzar estos objetivos, el autor debe reunir las competencias y cualidades de un investigador, documentalista, psicólogo, sociólogo y literato. Al mismo tiempo, para gestionar eficazmente el discurso directo o la comunicación dialogada, debe apoyarse en su experiencia y en su capacidad de observación, siendo el componente empírico igualmente decisivo para lograr el efecto deseado. Sin embargo, incluso en estas condiciones, su tarea sigue siendo extremadamente compleja, ya que, paradójicamente, el exceso de información puede conducir a la desinformación.

En definitiva, los efectos que produce el discurso directo no surgen de manera espontánea, sino que son el resultado de un proceso complejo. En su origen está el autor, como sujeto empírico, que percibe y reconfigura la realidad a partir de su experiencia, sus conocimientos y su sensibilidad. A partir de ello, organiza el mundo narrado y construye una determinada perspectiva. Esta se traduce en la palabra, a través de la cual se genera el efecto final en el lector.

Referencias bibliográficas:

1. GENETTE, Gérard (1989) - Figuras III, Barcelona, Editorial Lumen, 338p.
2. KOHAN, Silvia-Adela (2000) - Cómo escribir diálogos. El arte de desarrollar el diálogo en la novela o el cuento, Barcelona, Alba Editorial, 120p.
3. Nueva gramática de la lengua española. (RAE/ASALE, 2009) [en línea]. Disponible en: https://www.rae.es/gramática/ [Fecha de la consulta: 06.04.2026]
4. VIVALDI, Gonzalo-Martín (2000) - Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo, Madrid, S.A. Ediciones Paraninfo, 560p.
5. ШМИД, Вольф (2003) - Нарратология, Москва, Языки славянской культуры, 312p.

CZU: 811.135.1`37:81`42:821-1 https://doi.org/10.59295/drgl2026.36

FUNCȚIILE SOCIOPRAGMATICE ALE LEXEMULUI „NIMIC” ÎN DISCURSUL LIRIC CONTEMPORAN

THE SOCIOPRAGMATIC FUNCTIONS OF THE LEXEME “NOTHING” IN CONTEMPORARY LYRICAL PROSE

Diana MOTRENIUC
PhD Candidate, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7038-3471

Abstract: ***This study investigates the sociopragmatic functions of the Romanian lexeme nimic in the lyrical discourse of contemporary pop music. Although, from a semantic perspective, nimic represents a negative indefinite associated with referential absence, discourse analysis shows that in musical texts it frequently functions as a discursive tool capable of restructuring the interpretation of experience. The analyzed corpus consists of song lyric fragments from songs performed by N. Barbu, Andra, F. Charm, Direcția 5, and N. Nucă. The study adopts an interdisciplinary qualitative approach situated at the intersection of lexical semantics, pragmatics, and discourse analysis. The analysis highlights several recurring sociopragmatic patterns in the use of the lexeme “nothing,” such as the identity paradox (“everything and nothing”), relational annulment (“there is nothing left between us”), teleological stabilization (“nothing is random”), the suspension of existential risk (“nothing to lose”), and identity restoration (“I haven’t lost anything”). The results show that, in contemporary lyrical discourse, the lexical minimalism of negation produces a high axiological and emotional density, transforming semantic absence into a mechanism for symbolic intensification and interpretive organization of experience.***

Keywords: *pragmatics, sociopragmatics, semiotic semantics, discourse, negation*

Negația reprezintă unul dintre fenomenele fundamentale ale limbajului, fiind studiată extensiv în lingvistică atât din perspectivă semantică, cât și pragmatică. Cercetările clasice dedicate acestui domeniu au analizat structura și funcționarea negației în diferite limbi, evidențiind rolul acesteia în organizarea sensului și în delimitarea domeniului referențial al enunțului. Studiile lui Otto Jespersen [7] și Larry Horn [6] au demonstrat că negația nu este doar un mecanism logic de anulare a unei afirmații, ci și un instrument lingvistic complex care contribuie la structurarea interpretării discursului. Din perspectiva pragmaticii, lucrările lui Levinson [8] și Verschueren [10] arată că structurile negative pot îndeplini multiple funcții comunicative, influențând modul în care vorbitorii construiesc sensul și gestionează relațiile interpersonale în discurs.

În cadrul limbii române, lexemul *nimic* aparține clasei indefinitelor negative și este utilizat în mod tradițional pentru a exprima absența sau non-existența unui referent. Din punct de vedere semantic, acesta indică gradul zero al existenței sau al cantității, fiind asociat cu negarea totală a unui obiect, a unei stări sau a unei acțiuni. Cu toate acestea, utilizarea sa în discurs, în special în discursul artistic și liric, sugerează o funcționare mult mai complexă

decât simpla indicare a absenței. În numeroase contexte, *nimic* nu conduce la anularea sensului, ci contribuie la intensificarea interpretării, la reorganizarea câmpului axiologic al enunțului sau la construirea unor poziționări identitare specifice.

Deși fenomenul negației a fost analizat pe larg în lingvistica generală, funcțiile discursive și sociopragmatice ale lexemului românesc *nimic* rămân relativ puțin explorate, în special în contextul discursului cultural contemporan. Majoritatea studiilor existente se concentrează asupra aspectelor gramaticale și semantice ale negației, acordând mai puțină atenție modului în care anumite elemente negative pot funcționa ca instrumente discursivi capabili să producă efecte simbolice și interpretative complexe.

În acest context, prezentul studiu își propune să investigheze funcțiile sociopragmatice ale lexemului *nimic* în discursul liric al muzicii românești contemporane. Analiza pornește de la ipoteza că, în cadrul acestui tip de discurs, *nimic* depășește rolul său semantic primar de marcator al absenței și devine un instrument discursiv prin care sunt construite limite simbolice, relații afective sau interpretări ale experienței. Prin examinarea unor fragmente de versuri din muzica pop românească, studiul urmărește identificarea tiparelor discursive recurente în care apare lexemul și interpretarea funcțiilor pragmatice pe care acesta le îndeplinește.

Articolul este structurat în mai multe secțiuni. Prima parte prezintă metodologia cercetării și descrierea corpusului analizat. Secțiunea centrală este dedicată analizei principalelor tipare discursive în care apare lexemul *nimic* în discursul liric contemporan, evidențiind funcții sociopragmatice precum paradoxul identitar, anularea relațională, stabilizarea teleologică, suspendarea riscului existențial și restaurarea identitară. În final, concluziile sintetizează rezultatele și subliniază rolul lexemului *nimic* ca instrument discursiv capabil să transforme absența semantică într-un mecanism de intensificare simbolică a sensului.

Studiul adoptă o abordare calitativă interdisciplinară, situată la intersecția semanticii lexicale, pragmaticii lingvistice și analizei discursului. Obiectivul cercetării este identificarea funcțiilor sociopragmatice ale lexemului *nimic* în discursul liric al muzicii românești contemporane și evidențierea modului în care acesta depășește rolul său primar de marcator al absenței.

Corpusul analizat include fragmente de versuri din piese interpretate de Natalia Barbu, Andra, F. Charm, Direcția 5 și Nicoleta Nucă, selectate pe baza prezenței lexemului *nimic* în construcții recurente precum *totul și nimic*, *între noi nu mai e nimic, nimic nu-i întâmplător*, *nimic de pierdut* sau *n-am pierdut nimic*. Analiza combină perspectiva semantică asupra negației [6;7], abordarea pragmatică a interpretării enunțurilor [8;10] și principiile analizei discursului [2].

Procedura de analiză a presupus identificarea aparițiilor lexemului *nimic*, clasificarea tiparelor discursive și interpretarea acestora din perspectivă pragmatic-discursivă. Metodologia adoptată este una calitativă și interpretativă, orientată spre evidențierea modului în care negația totală contribuie la organizarea simbolică a experienței în discursul liric contemporan. Un prim tipar discursiv relevant pentru funcționarea sociopragmatică a lexemului *nimic* în discursul liric contemporan apare în structurile paradoxale de tipul *totul și nimic*, unde negația nu conduce la anularea semantică a identității, ci contribuie la construirea unei forme de totalizare simbolică a subiectului. În acest tip de configurație, absența nu este interpretată ca vid ontologic, ci ca limită extremă care permite articularea unei identități hiperbolice.

Un exemplu ilustrativ poate fi observat în piesa *Totul și nimic*, interpretată de Natalia Barbu:

Eu sunt natura, sunt pământul
Sunt soarele și vântul
Început și infinit
Eu sunt totul și nimic.

Structura discursivă a fragmentului este construită pe o succesiune de identificări metaforice, prin care subiectul liric se asociază cu elemente cosmice și primordiale: natura, pământul, soarele, vântul. Acestea aparțin unui câmp semantic al totalității universale, sugerând o identitate extinsă dincolo de limitele individualului. În acest context, afirmația finală – *eu sunt totul și nimic* – nu introduce o contradicție destructivă, ci funcționează ca un mecanism discursiv de amplificare a identității.

Din perspectivă pragmatic-discursivă, lexemul *nimic* nu desemnează aici absența unui referent concret, ci operează ca instrument de limită existențială, prin care identitatea subiectului este proiectată simultan către două extreme conceptuale: plenitudinea absolută și anularea totală. Juxtapunerea termenilor *totul și nimic* generează un efect de tensiune semantică care transformă paradoxul într-o strategie retorică de intensificare. Subiectul liric nu este redus la zero, ci este prezentat ca o entitate care include chiar și propria negare.

Mecanismul discursiv activ poate fi descris drept totalizare paradoxală. În loc să funcționeze ca simplu marcator al negației, *nimic* participă la construirea unei reprezentări identitare extinse, în care subiectul transcende limitele experienței individuale. Prin includerea simultană a extremelor conceptuale (*totul / nimic*), discursul produce o formă de absolutizare simbolică: identitatea devine atât universală, cât și volatilă, atât omniprezentă, cât și evanescentă.

Această strategie retorică poate fi interpretată și în termenii unei hiperbolizări identitare prin reducere la zero. În mod paradoxal, anularea semantică implicată de *nimic* nu diminuează prezența subiectului, ci o amplifică. Negația totală funcționează ca un instrument de expansiune simbolică, sugerând că identitatea subiectului este atât de cuprinzătoare încât include chiar și dimensiunea absenței.

În plan discursiv, efectul rezultat este acela al unei prezențe simbolice maximale, construită printr-un minimalism lexical. Un singur cuvânt – *nimic* – introduce o tensiune conceptuală suficientă pentru a reorganiza întregul câmp semantic al identității. Astfel, absența devine un instrument retoric de amplificare, iar negația se transformă într-un mecanism de afirmare indirectă.

Un exemplu relevant poate fi observat în versurile interpretate de Irina Rimes:

Am venit să-ți spun că nu mai vreau nimic.

Structura *nu mai vreau nimic* combină negația totală (nu), adverbul de discontinuitate (mai) și indefinitul negativ (nimic), ceea ce produce un efect de anulare completă a dorinței. În acest context, *nimic* nu indică doar absența unui obiect al voinței, ci extinde negația asupra întregului câmp volitiv al subiectului.

Din perspectivă pragmatic-discursivă, lexemul funcționează ca instrument de anulare volitivă, marcând retragerea afectivă și delimitarea identitară a subiectului. Prin formula *nu mai vreau nimic*, discursul instituie simbolic o închidere relațională și o resetare a poziționării afective a subiectului.

Un alt tipar discursiv relevant pentru funcționarea lexemului *nimic* în discursul liric contemporan apare în structurile care marchează dizolvarea completă a spațiului relațional. În astfel de contexte, nimic nu mai indică doar absența unui obiect sau a unui element concret, ci semnalează anularea însăși a cadrului interacțional dintre două identități.

Un exemplu ilustrativ poate fi observat în piesa *Între noi nu mai e nimic*, interpretată de Andra, unde apare structura:

Între noi nu mai e nimic
Nici măcar aer, aer
Iar timpul parcă s-a oprit de mult.

Din punct de vedere formal, enunțul *între noi nu mai e nimic* este construit prin combinarea mai multor elemente cu valoare discursivă puternică. În primul rând, adverbul de discontinuitate mai introduce o ruptură temporală, sugerând că relația a existat anterior, dar a fost întreruptă. În al doilea rând, negația totală nu extinde această discontinuitate la nivelul întregii relații. În fine, indefinitul negativ *nimic* funcționează ca marcator al gradului zero al existenței relaționale. Împreună, aceste elemente produc un efect de închidere definitivă a relației, sugerând că orice formă de legătură sau interacțiune a fost complet epuizată.

Semnificativ este și versul *nici măcar aer*, care intensifică efectul negației totale. În plan simbolic, aerul reprezintă una dintre condițiile fundamentale ale existenței și ale comunicării. El poate fi interpretat ca metaforă a spațiului minim care permite coexistența și interacțiunea dintre indivizi. Prin eliminarea chiar și a acestei dimensiuni elementare, discursul liric construiește o hiperbolă a separării, în care nu doar relația este anulată, ci și mediul simbolic care ar putea face posibilă o formă de apropiere.

În această configurație, nimic funcționează ca instrument de anulare relațională, marcând dispariția totală a spațiului comun dintre două identități. Negația nu se limitează la nivelul unui element particular al relației (sentimente, comunicare, apropiere), ci operează asupra întregului cadru interacțional. Astfel, ceea ce este anulat nu este doar relația propriu-zisă, ci posibilitatea însăși a unei relaționalități.

Din perspectivă pragmatic-discursivă, lexemul *nimic* capătă aici valoarea unui marcator al rupturii afective absolute. El nu descrie simpla absență a unui obiect sau a unei stări, ci instituie discursiv o situație de golire totală a spațiului relațional. Prin proclamarea faptului că *între noi nu mai e nimic*, subiectul liric nu doar constată sfârșitul relației, ci îl stabilizează simbolic, transformând ruptura într-o realitate definitivă și ireversibilă.

În consecință, *nimic* devine în acest context un instrument de configurare discursivă a separării totale. Minimalismul lexical al negației produce un efect retoric de mare intensitate: printr-un singur cuvânt este sugerată dispariția completă a unei legături afective și a întregului univers simbolic care o susținea. Astfel, absența semantică a lexemului este convertită într-un mecanism puternic de dramatizare și de delimitare identitară în discursul liric contemporan.

Un alt tipar discursiv relevant pentru funcționarea lexemului *nimic* în discursul liric contemporan apare în construcțiile care anulează ideea de hazard și instituie o interpretare teleologică a realității. În aceste configurații, negația totală nu se limitează la anularea unui obiect sau a unei relații, ci operează asupra statutului ontologic al evenimentelor, reconfigurând experiența ca fiind necesară și orientată către un sens.

Un exemplu reprezentativ poate fi observat în piesa Nimic nu-i întâmplător, interpretată de F. Charm:

Poate așa mi-a fost scris să fie
Că nimic nu-i întâmplător
Pe buze plânge o poezie
Cu cuvinte la locul lor
Când doare sufletul îmi spune
Că nimic nu-i întâmplător.

În această configurație discursivă, lexemul nimic nu mai funcționează ca marcator al absenței unui referent concret, ci ca intrument al negării hazardului. Formula *nimic nu-i*

întâmplător implică o restructurare conceptuală a experienței: evenimentele individuale nu sunt percepute ca rezultate ale contingenței, ci ca elemente integrate într-o ordine implicită a necesității. Astfel, negația totală nu anulează un obiect, ci anulează posibilitatea însăși a întâmplării.

Din perspectivă lingvistică, această structură poate fi interpretată ca o negație universalizantă, în care indefinitul negativ *nimic* extinde domeniul negației asupra întregului câmp al experienței. Potrivit analizelor semantice ale negației, structurile de tip nimic *nu*… au capacitatea de a produce o închidere completă a domeniului referențial, transformând afirmația într-o propoziție cu valoare generalizatoare [6;7]. În acest caz, negația nu operează asupra unui eveniment singular, ci asupra categoriei abstracte a întâmplării.

Mecanismul discursiv activ poate fi descris drept naturalizarea necesității. Conceptul de naturalizare, analizat în teoria discursului de Roland Barthes [1] și ulterior în analiza critică a discursului la Norman Fairclough [3], desemnează procesul prin care anumite interpretări culturale sau ideologice sunt prezentate ca fiind evidente, naturale sau inevitabile. În formula *nimic nu-i întâmplător*, discursul liric produce tocmai acest efect: ceea ce ar putea fi interpretat ca hazard sau contingență este reconfigurat ca manifestare a unei ordini ascunse.

Prin această operațiune discursivă, experiențele personale – inclusiv suferința sau incertitudinea – sunt integrate într-o logică teleologică a destinului. Expresia *mi-a fost scris să fie* activează un cadru interpretativ în care evenimentele sunt percepute ca predeterminate. Astfel, negația totală nu oferă explicații cauzale concrete, dar creează impresia unei coerențe globale a realității, în care fiecare experiență capătă un sens retrospectiv.

Din perspectivă sociopragmatică, structurile de acest tip îndeplinesc o funcție de stabilizare cognitivă a experienței. În situații caracterizate prin incertitudine sau suferință, subiectul discursiv recurge la formule totalizante precum *nimic nu-i întâmplător* pentru a reorganiza evenimentele într-un cadru interpretativ coerent. Lingviștii pragmaticii au observat că astfel de structuri contribuie la reducerea ambiguității și la consolidarea sensului în discurs [8;10].

În acest sens, minimalismul lexical al negației devine un instrument de gestionare simbolică a incertitudinii. Prin negarea totală a hazardului, discursul transformă experiența individuală într-un episod al unei ordini mai ample și implicit justificabile. Astfel, *nimic* funcționează ca instrument discursiv de stabilizare teleologică, convertind contingența într-o formă de necesitate.

Un alt mod de funcționare discursivă a lexemului nimic poate fi observat în construcțiile în care negația totală produce reducerea simbolică a riscului și legitimează inițierea acțiunii. În aceste configurații, nimic nu mai semnalează absența unei entități sau epuizarea unei relații, ci operează asupra evaluării pragmatice a consecințelor unei acțiuni posibile. Prin reducerea câmpului pierderii la zero, discursul creează un cadru în care decizia de a acționa devine justificată și chiar inevitabilă.

Un exemplu ilustrativ apare în piesa *Nimic*, *nimic de pierdut*, interpretată de trupa Direcția 5:

N-aș avea nimic, nimic de pierdut
Dac-aș îndrăzni poate mai mult
Dacă-n plină zi te-aș îmbrățișa
Să-ți fiu singurul, să-mi fii singura.

În această structură, lexemul *nimic* apare într-o construcție ipotetică (*n-aș avea nimic de pierdut)*, asociată cu evaluarea anticipată a consecințelor unei acțiuni. Din punct de vedere discursiv, formula implică o neutralizare completă a potențialelor pierderi, ceea ce

modifică radical raportul dintre risc și decizie. Dacă orice acțiune presupune în mod normal o balanță între câștig și pierdere, afirmația că nu există *nimic de pierdut* elimină unul dintre termenii acestei ecuații și creează condițiile unei legitimări pragmatice a acțiunii.

Semnificativ este și mecanismul retoric al repetiției (*nimic, nimic*), care intensifică efectul negației. În analiza discursivă, repetarea unui element lexical are frecvent funcția de a amplifica forța pragmatică a enunțului și de a consolida interpretarea dorită [9]. În acest caz, reiterarea termenului nimic produce un efect de accentuare a gradului zero al pierderii, transformând afirmația într-o formă de auto-persuasiune discursivă.

Din perspectivă semantic-pragmatică, structura *nimic de pierdut* poate fi interpretată ca o negație evaluativă, în care indefinitul negativ extinde domeniul absenței asupra tuturor consecințelor posibile. Potrivit analizei negației realizate de Horn [6], astfel de construcții produc o închidere completă a domeniului referențial, ceea ce conduce la o reinterpretare globală a situației. În acest context, *nimic* nu anulează doar o pierdere particulară, ci întreaga categorie a pierderilor potențiale.

Mecanismul discursiv activ poate fi descris drept suspendarea riscului prin negație totală. Prin proclamarea faptului că nu există *nimic de pierdut*, discursul liric elimină barierele psihologice asociate cu incertitudinea și legitimează inițiativa afectivă. În versurile analizate, gestul de îndrăzneală – îmbrățișarea în public – devine posibil tocmai pentru că negația a neutralizat anticiparea consecințelor negative.

Din perspectivă pragmatică, această strategie produce ceea ce poate fi numit un efect de autorizare a acțiunii. În teoria pragmaticii, anumite structuri lingvistice funcționează ca mecanisme de justificare discursivă a deciziilor [8;10]. Formula *nimic de pierdut* îndeplinește exact această funcție: ea reorganizează cadrul interpretativ al situației astfel încât acțiunea devine nu doar posibilă, ci și rațională.

În plan discursiv, rezultatul este apariția unui efect de curaj afectiv, construit prin minimalism lexical. Reducerea simbolică a riscului la zero produce impresia că decizia de a acționa este inevitabilă, deoarece orice alternativă – în special inacțiunea – ar deveni lipsită de justificare. Astfel, *nimic* funcționează ca un instrument discursiv de legitimizare a inițiativei, transformând absența pierderii într-un argument implicit pentru acțiune.

Un ultim tipar discursiv relevant pentru funcționarea lexemului *nimic* în discursul liric contemporan apare în construcțiile în care negația totală este utilizată ca strategie de reconfigurare a pierderii și de restaurare a identității subiectului. În aceste contexte, *nimic* nu indică absența unui obiect sau a unei relații, ci funcționează ca instrument discursiv prin care subiectul liric reinterpretează experiența negativă și își reafirmă integritatea simbolică.

Un exemplu reprezentativ poate fi observat în piesa N-am pierdut nimic, interpretată de Nicoleta Nucă:

Și poate ieri am suferit
Dar până azi mi-am revenit
Credeai c-am pierdut tot
N-am pierdut nimic.

Structura discursivă a fragmentului este construită pe o opoziție semantică explicită între două evaluări posibile ale experienței: pe de o parte, interpretarea externă sau presupusă (*credeai c-am pierdut tot*), iar pe de altă parte reinterpretarea subiectivă (*n-am pierdut nimic*). Această opoziție produce o restructurare axiologică a situației, în care evaluarea negativă inițială este contestată și înlocuită cu o interpretare alternativă.

Din punct de vedere semantic și pragmatic, construcția *n-am pierdut nimic* poate fi interpretată ca o negație defensivă, utilizată pentru a respinge atribuirea unei pierderi totale. În mod tradițional, negația este asociată cu anularea unui fapt sau a unei stări, însă în acest

context ea îndeplinește o funcție diferită: aceea de reformulare a sensului experienței. Subiectul liric nu neagă existența suferinței – aceasta este recunoscută explicit în versul *poate ieri am suferit* – ci contestă interpretarea conform căreia suferința ar fi echivalentă cu o pierdere existențială.

Această strategie discursivă poate fi analizată în termenii reconfigurării cadrului interpretativ, concept apropiat de noțiunea de framing propusă de Erving Goffman [5]. Potrivit acestei perspective, sensul unei experiențe depinde de cadrul interpretativ în care este plasată. Prin afirmația *n-am pierdut nimic*, subiectul liric schimbă cadrul evaluativ al situației, transformând un episod de suferință într-o experiență care nu afectează identitatea fundamentală a individului.

Din perspectivă sociopragmatică, această utilizare a negației poate fi interpretată și ca o strategie de restaurare a imaginii de sine. În teoria interacțiunii sociale, Goffman [4] arată că participanții la comunicare recurg frecvent la mecanisme discursive pentru a-și proteja sau repara imaginea socială. În cazul analizat, afirmația *n-am pierdut nimic* funcționează ca un act de reafirmare identitară, prin care subiectul respinge statutul de victimă și își revendică autonomia simbolică.

Mecanismul discursiv central este, astfel, reconfigurarea axiologică a pierderii. Deși experiența suferinței este recunoscută, aceasta este reinterpretată într-un mod care nu afectează valoarea identitară a subiectului. Negația totală nu anulează trecutul, ci îi modifică semnificația, transformând o situație percepută inițial ca pierdere într-un episod care nu compromite integritatea personală.

Din punct de vedere pragmatic, structura produce un efect de autoafirmare defensivă. Prin proclamarea faptului că nu a pierdut nimic, subiectul liric își reapropriază controlul asupra narațiunii personale și refuză interpretarea impusă de interlocutor sau de context. Astfel, negația devine un instrument de reconstrucție simbolică a identității, prin care subiectul își reafirmă autonomia și stabilitatea în fața experiențelor negative.

În concluzie, în construcții de tipul *n-am pierdut nimic*, lexemul *nimic* funcționează ca instrument discursiv de restaurare identitară. Prin intermediul negației totalizante, experiența pierderii este reinterpretată și resemnificată, iar subiectul liric își reafirmă controlul asupra sensului propriei experiențe. Minimalismul lexical al negației permite astfel transformarea unei situații de vulnerabilitate într-un act de afirmare simbolică a demnității și autonomiei personale.

Analiza discursivă a corpusului liric românesc contemporan evidențiază faptul că lexemul *nimic* depășește semnificația sa semantică primară de marcator al absenței și devine un instrument discursiv complex, capabil să organizeze simbolic experiența și să restructureze interpretarea realității în plan afectiv, axiologic și identitar. În contextul discursului muzical, negația totală nu produce simpla anulare a sensului, ci generează mecanisme subtile de intensificare semantică și pragmatică, prin care absența este convertită într-un instrument de construcție a sensului.

Exemplele analizate în cadrul studiului evidențiază existența mai multor funcții sociopragmatice distincte ale lexemului *nimic*. În primul rând, acesta funcționează ca instrument al paradoxului identitar, în structuri de tipul *totul și nimic*, unde negația contribuie la construirea unei identități hiperbolice, capabile să integreze simultan plenitudinea și anularea simbolică. În al doilea rând, nimic apare ca instrument de anulare relațională, în construcții *precum între noi nu mai e nimic*, unde lexemul marchează dizolvarea totală a spațiului afectiv și interacțional dintre subiecți. Un al treilea tipar evidențiază funcția de stabilizator teleologic, ilustrată de formula *nimic nu-i întâmplător*, în care negația suspendă ideea de hazard și introduce o interpretare deterministă a experienței. În alte contexte, nimic

funcționează ca anulator al riscului existențial, în expresii precum *nimic de pierdut,* unde negația legitimează inițierea acțiunii prin reducerea simbolică a consecințelor negative la gradul zero. În fine, lexemul apare și ca instrument de restaurare identitară, în construcții precum *n-am pierdut nimic*, unde negația permite reconfigurarea axiologică a pierderii și reafirmarea integrității subiectului.

În toate aceste configurații discursiv-pragmatice, se observă un fenomen paradoxal: minimalismul lexical al negației produce o densitate axiologică și emoțională ridicată. Deși din punct de vedere semantic *nimic* indică absența sau non-existența, în plan discursiv acest lexem funcționează frecvent ca mecanism de intensificare a sensului. Astfel, ceea ce apare la nivel lexical ca un indicator al vidului devine, la nivel pragmatic și simbolic, un instrument de amplificare interpretativă.

Această transformare poate fi explicată prin capacitatea negației totale de a reconfigura câmpul posibilităților semantice. După cum arată studiile asupra negației în lingvistică [6;7], construcțiile negative de tipul *nimic nu…* au tendința de a produce generalizări puternice și de a reorganiza întregul domeniu referențial al enunțului. În discursul liric, această proprietate este exploatată pentru a crea efecte retorice intense, în care absența devine punctul de plecare al unei interpretări maximalizate a experienței.

Contribuția originală a studiului constă în evidențierea faptului că, în discursul liric al muzicii românești contemporane, lexemul nimic depășește funcția sa semantică primară de marcator al absenței și devine un instrument sociopragmatic capabil să structureze sensuri afective, axiologice și identitare. Analiza corpusului evidențiază mai multe tipare discursive recurente – paradox identitar, anulare relațională, stabilizare teleologică, suspendarea riscului existențial și restaurare identitară – care demonstrează modul în care negația totală poate genera procese de intensificare semantică și de reorganizare interpretativă a experienței.

Prin urmare, în discursul muzical românesc contemporan, lexemul nimic nu funcționează doar ca simplu marcator al non-existenței, ci ca instrument discursiv capabil să delimiteze, să anuleze, să legitimeze sau să reconstruiască sensuri și identități. Tocmai această capacitate de a transforma ceea ce pare a fi un *zero semantic* într-un maxim interpretativ explică frecvența și forța retorică a lexemului în imaginarul liric contemporan. În acest sens, nimic devine un instrument privilegiat al discursului cultural pentru exprimarea limitelor, a rupturilor și a proceselor de redefinire identitară, confirmând faptul că, în limbajul poetic, absența nu reprezintă un vid de sens, ci un spațiu fertil pentru producerea semnificației.

Bibliografie

1. BARTHES, R. (1977) – Image, Music, Text. London: Fontana Press.
2. FAIRCLOUGH, N. (1995) – Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London: Longman.
3. FAIRCLOUGH, N. (2003) – Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge.
4. GOFFMAN, E. (1967) – Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. New York: Anchor Books.
5. GOFFMAN, E. (1974) – Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. New York: Harper & Row.
6. HORN, L. (1989) – A Natural History of Negation. Chicago: University of Chicago Press.

7. JESPERSEN, O. (1917) – Negation in English and Other Languages. Copenhagen: A.F. Høst. Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.
8. LEVINSON, S. (1983) – Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
9. TANNEN, D. (1989) – Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse. Cambridge: Cambridge University Press.
10. VERSCHUEREN, J. (1999) – Understanding Pragmatics. London: Arnold.

SURSE (CORPUS LIRIC)

1. BARBU, N. – Totul și nimic. [piesă muzicală], www.youtube.com.
2. ANDRA – Între noi nu mai e nimic. [piesă muzicală], www.youtube.com.
3. F. CHARM – Nimic nu-i întâmplător. [piesă muzicală], www.youtube.com.
4. DIRECȚIA 5 – Nimic, nimic de pierdut. [piesă muzicală], www.youtube.com.

CZU: 811.1/.8`24:796.071.2 https://doi.org/10.59295/drgl2026.37

THE ROLE OF MODERN LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION

Natalia NASTAS
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5555-1705

Abstract. Ongoing development in elite sports, together with the study of foreign languages, represents a key priority for higher education institutions focused on physical education. The emergence of a new concept—controversial and, in some cases, contested by specialists in the field—nevertheless demonstrates the institution's concern with identifying effective solutions for raising the level of professional preparation of specialists in physical education.

Physical education actively contributes to meeting several requirements, such as enhancing the pedagogical status of the field, which is closely correlated with moral education, aimed at forming higher traits of will and character, as well as aesthetic education and intellectual education. The latter is understood as scientific education within the instructional process, oriented toward achieving pedagogical objectives of a cognitive nature.

Various perspectives are documented in both classical and modern literature regarding the formative and educational resources of physical education, encapsulated in the well-known maxim "Mens sana in corpore sano"(Juvenal).

Keywords: *modern languages, students, physical culture domain, linguistic competences, motivation for studying a modern language.*

Actuality. The European education approach emphasized the training and development of future specialists' professional linguistic performance, the ability to know and process vital information, use new information technologies, have a coachable attitude and communicate effectively. European-type skills require the student to possess the ability to use other European languages, to show a European-type professionalism, and to master the measure of European quality, the ways of communication depending on the affective climate, with a view to moral, aesthetic and intellectual quality, closely related to the needs and interests of studying and achieving communication skills.

Professional communication skills in a foreign language, as well as the performance of some intellectual, social-cultural and athletic tasks, gain information value in the structure of integrated training that represents the student's bio-psycho-social and cognitive development. Cognitive structures are viewed as a tool for forming the learner's personality, positioning the student on an objective scale of professional skills and values.

Incorporating some texts expressed in writing and orally in English with the didactic content of other subjects from physical culture and sports university education is perceived as a fundamental quality in the direction of strengthening the structure of the educational process through the sequential integration of motivational components on emotional-affective and cognitive learning. The integration of educational disciplines is a necessary requirement for reaching the student's optimal dynamic cognitive-behavioural and attitudinal balance.

Communication has evolved quickly, becoming one of the defining features of modern life. The variety of sports branches relates to the athlete's physical, moral, and intellectual needs and is classified into a specific system with a certain orientation. Sports are activities that provide beneficial stimulus for physiological and mental functions. Pierre de Coubertain, a Frenchman, concluded that the best way to give sport a high moral value is to remove the barriers that divide peoples and make international competitions a means of understanding and bringing them closer to the world through the foundations of language - communication and the call to action, cultural-artistic and sports activity.

What physical culture education and foreign language education can and must provide, along with other means of skill development is to contribute to the development of the student's intellectual, moral, aesthetic and psychophysical capacities and become an effective means of international closeness, regardless of the state's ideological conceptions and socioeconomic structure.

The significant development of the modern language on the international level has enabled collaboration between performance athletes from various states, making it an active factor in the policy of understanding and friendship between nations, defending the idea of the universality of the sports movement, verifying its educational effects, which have broadened its field of application.

Today, the Olympic Games serve as a global appraisal of the development made in physical culture and sports by all states that send their best athletes to these major tournaments. Their outcomes are also crucial in terms of understanding the foreign language perspective as a medium of communication.

From this perspective, these relationships helped to unify pedagogic tactics in physical culture and sports. From a moral standpoint, the significant growth of the attributes of will and character that they have embraced on an international level does not occur by chance, but rather as a result of extensive sports-educational and intellectual effort [1].

Higher institutions of physical culture prioritize continuous training in performance sports as well as foreign languages.

Physical education was, is, and will continue to be one of the most appealing educational fields because of its heuristic technique, energetic and emotional qualities. Its numerous impacts on the human body, as well as the act of communicating, have a positive impact on human growth and development, prompting students to rank it among their favourite topics.

The communication system presents the character, form, content, and name of motor activities: a) through gestures – used, visual dialogue, when imitating motor actions, exercise execution technique, refereeing rules in volleyball, basketball, football, gymnastics, aerobics, etc.; b) through drawn pictures; c) through natural sounds, for directing the tempo of movement when walking, running, in various motor actions, in refereeing sports games; Thus was formed the natural form of the communication process, the expression, the word, the term, forming the memory of logical thinking; not only at the national but also at the international levels in any speech activity.

Of course, essential information, talents, and attitudes are inextricably linked to competence. For example, foreign languages skill requires knowledge of vocabulary and functional grammar, as well as awareness of the various types of verbal communication. Knowledge of social conventions, cultural aspects and the variety of languages are also significant. [5]

Knowledge and application of functional styles, as sub-assemblies of the main system of the foreign language, are geared toward a variety of practical activities. The

accumulation of knowledge serves as the primary function in a subject's intellectual configuration and personality. By the accumulation of knowledge, the overall restructuring of the training process occurs, and the intellectual and affective structure of the personality changes.

Decision-making ability is the result of adaptation and learning decisions and it can be functionally intercorrelated in complex structures in many functional forms, as an automated component of actions. Skills serve as the foundation for sociocultural integration initiatives. The development of capacities entails the means acquisition in order to carry out acts through active and reflexive interest. Capacity formation indicators include the quality and dynamism of action execution, which are represented in the quantity and quality of the result.

The attitude is a personal and evaluative response to activities and products, moral principles, civilized behaviours, and oneself, expressed orally or by conduct. We must remark in this field of concepts that there are numerous reasons why the physical education specialist should learn as many foreign languages as possible, all of which provide important benefits to his emotional, cognitive, and social growth. Learning foreign languages fully contributes to the development of intellectual capacities, improves the memory and focus of the specialist in the field of physical education, increasing his/her degree of intelligence.

Recent research confirms the statement that in order to communicate effectively and possess what in the language of psychosociopedagogy means the notion of communicative competence, it is not enough to know grammar, phonetic, orthographic aspects of the language system or to use a rich vocabulary, but it is necessary to be able to produce, elaborate ideas, initiate a conversation, a dialogue, to convince, argue, and reply, to possess skills. Thus, communication skill can be approached in at least two ways:

1. *Linguistics* focuses on effective communication in a language.

2. *Psychosocial* refers to a community's ability to form relationships and persuade others to achieve personal or collective goals.

In this regard, a contrast can be drawn between communication competence, which reveals, in particular, the language perspective, and communication skill, which approaches the process from a psychosocial standpoint. In teaching foreign languages, M. Grigorovita [2] identifies the following elements that support communication skills:

1. Communication orientation
2. Active and intentional appropriation
3. Practical application of learning and motivation
4. The relationship between knowledge outcome and its dissemination.
5. Understanding and acquiring language phenomena in context.
6. Communication scenario;
7. Word acquisition occurs in chronological units, including combinations, monologues, dialogues, and texts.

According to the same author, communication skill in learning activities is founded on the following reasons:

1. Cognitive interest "I want to know, to master";
2. The motivation for grade "I want to get a better grade";
3. The sense of duty "I have to learn";
4. Professional training "I want to get a profession";
5. Diploma of study "I want to get the diploma";
6. The self-affirmation "I want to be the first";

7. The compliance "I want to please someone";
8. The self-development "I want to improve myself";
9. The self-integration "I want to merge in areas and communities abroad".

The motivating factors for learning are classified into two categories:

1. External Reasons:

a) Broad social or sociocultural reasons;
b) Positional reasons.
c) Social collaboration factors.

2. Internal reasons:

a) Humanistic motivation to stimulate oneself;
b) Broad cognitive reasoning.
c) Cognitively information reasons;
d) Motivating factors for self-education;
e) Behavioural factors through knowledge-based sustainable actions.

It is critical to emphasize, frequently, that developing conversational skills in a foreign language needs genuine motivation. The European Language Portfolio mentions some of the issues that foreign language teachers confront. The most common complaint is a lack of student motivation. Some handle the issue by making significant efforts to make their practice more dynamic and exciting by choosing stimulating learning exercises and visually appealing papers.

The need to study English language in the physical culture university education system, as well as the current development of an integrated education, provide several socially relevant arguments:

1. Training teaching staff in the core field of interdisciplinary professional pedagogical sciences.

2. Training specialists in education administration for optimal, strategic, and innovative training management.

In terms of conceptual valorisation, we must emphasize that communication is a necessary dynamic and information interchange between elements of a system or many systems, which is reflected in the education system by the modern language and sports disciplines.

The fundamental component of the necessity to study a foreign language is the promotion and acquisition by students, performance athletes, and sports management of common cultural values associated with Olympism as a social phenomena. The achievement, through the training process, of the systemic promotion of Olympic values in foreign language lessons, university physical culture, school sports activities, sports training in specialized sports schools within sports clubs contributes to the linguistic education of young Olympic talents, who will present the country at the most prestigious international competitions .

It should be emphasized that many instructors, coaches, managers, and Olympic competitors in the fields of physical culture and sports have expressed an increased interest in learning a foreign language. Within the physical culture activity, the English language is used at a specialized level, containing specific terms as a means of communication, tending to intensify the dialogue between the factors of the educational binomial "teacher-student", "coach-sportsman", "athlete-athlete" ", considered one of the most active and effective training methods as an interactive method

The problem-solving technique shows an improvement in global understanding of the physical education and sport language . According to V. Olaru [5, p 45-50], when training

oral and written communication skills, it is necessary to repeat the orthographic, intonation, punctuation, lexical, grammar rules, and the rigors of the correct functional style of speech when using specialized terminological categories, in order to know the main basic terms The types of concepts offered represent the following formative educational requirements:

1. It fosters intellectual work style, a key component of scientific values.
2. Develops neologism skills and expands sports-pedagogical vocabulary.
3. Achieves communication objectives in proportion that aligns with the desired actions.
4. Improves communication skills at lexical, morphological, stylistic, and orthographic levels.
5. Ensures accurate use of curricular words in education, sports training, and management.
6. Demonstrates critical thinking by understanding and respecting colleagues' viewpoints in communication settings, reducing emotional blockages.
7. It addresses the challenge of teaching physical culture and sport in both Romanian and foreign languages.

According to the current research, developing professional communication skills is predicated on the following modernization conditions: making sure that English language teaching includes rigorous scientific content as well as physical culture and sports; making sure that the teaching-educational process uses some active techniques;

- Students engaged in tackling major challenges in two disciplines: English and another core discipline.
- Higher specialized training based on international scientific research.
- Increased interest, enthusiasm, and passion for studying English.

Language is a sophisticated system of signs, symbols, and grammar rules that serves as a primary tool for interpersonal communication. Teaching English as a second language can help students achieve the three functions that psycholinguistics refers to:

a) The message to be conveyed;
b) The linguistic structure or composition, including general grammar aspects.
c) biopsychopedagogical value (to incorporate biological, psychological, and pedagogical factors into teaching, learning, and assessment).

As previously we mentioned, a language may only be properly learnt if the learner understands it in the context of concrete use. To interact professionally in a particular context, it is not sufficient to understand merely a subset of the situational attitude. Communication is a worldwide process of behaviour. This is true even when we merely consider communication in its most basic form, the oral part of interaction, as demonstrated by experimental investigations conducted by J. House [3] and R. Schimidt [6]. As a result, we argue that learning new languages must also involve learning new behaviours.

It also has an impact on how people think, as it shapes new ways of thinking and makes it easier to grasp the surroundings. The mastery of as many foreign languages as possible helps physical education professionals increase their prospects of receiving scholarships and working in a high-profile job.

In conclusion knowing multiple foreign languages allows the specialist to interact with people from varied cultural backgrounds, the opportunity to learn a great understanding about the details of the other countries, as well as to participate in a variety of cultural activities.

As previously, we mentioned, English is currently the most widely spoken foreign language in the world. The English language's circulation has expanded significantly,

making it unequalled in efficiency. Its phonetic resonances, or the development of content correspondences, become an objective need that dictates the motivation for research. The modernization of the documents and information system requires the terminological study of the English language.

Knowing at least 2-3 foreign languages at a professional level is essential for the state's fair and regular functioning in the European Union, particularly among the youth in higher education.

References:

1. AMBROSI N. *Oameni devotați sportului și olimpismului*. Chișinău: Valinex, 2012. 400 p. ISBN 978-9975-68-218-3
2. GRIGORIVITA M. Predarea și învățarea limbilor străine. București: *Editura Didactica și Pedagogica*, 1995, p.123 ISBN 973-30-4220-x
3. HOUSE J. (1999) 'Misunderstanding in Intercultural Communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the Myth of Mutual Intelligibility', in Claus Gnutzmann (ed.) *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non*-Native Perspectives,Tübingen*:* Stauffenburg, pp. 73-89.
4. NASTAS N. Methodology for forming English communication competences for the use of specialized lexis to sports students. In: *University Arena Journal of physical Education, Sport and Health*, Bucuresti, iulie. Vol.3, issue 2, 2019, p.80-85. ISSN: 602-0440, ISSN-L: 602-0440.
5. OLARU V. Paradigma competențelor școlare din perspectiva tehnologiei didactice. Învățătorul modern. *Revista științifico-metodică*. Nr.8(13), iunie, 2011. Chișinău, 2011, p.45-50. ISSN 1857-2820
6. SCHMIDT R. W. (1983) 'Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult', in Nessa Wolfson and Elliot Review article by Michał B. Paradowski(2013),*The Interpreter and Translator Trainer, 7(2), pp. 312-320.*

CZU: 811.111`243`233:37.091.3-051 **https://doi.org/10.59295/drgl2026.38**

DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH A HOLISTIC PEDAGOGICAL APPROACH

Mariana NIȚA
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0998-9161

Abstract: ***In contemporary foreign language pedagogy, the development of communicative competence represents a central educational goal. Modern approaches extend beyond the traditional focus on grammatical accuracy and place greater emphasis on learners' capacity to employ language meaningfully and effectively in real communicative contexts. In the context of English as a Foreign Language (EFL), this paper looks at how agency affects students' enthusiasm, involvement, and communication readiness, especially during speaking exercises. As modern educational settings become progressively influenced by digital technologies and artificial intelligence, learners are expected to go beyond accurate language production and demonstrate the ability to analyse information, assess arguments, and participate in communicative exchanges. From this standpoint, language is viewed not simply as a rule-based system but as a dynamic tool that enables thinking, social interaction, and the expression of personal meanings.***

Keywords: *learning process, motivation, learner agency and autonomy, communicative competence, cognitive load*

In present-day language teaching, the development of communicative competence has become one of the central objectives of foreign language teaching. Instead of prioritizing the mastery of grammar rules, contemporary teaching methods focus on a student's capacity to use language successfully in real-world situations. Over the past decades, language instruction has evolved through various pedagogical frameworks, ranging from the formal rules of the *Grammar-Translation Method* and the habit-forming drills of the *Audio-lingual Method* to more learner-centered strategies like *Communicative Language Teaching (CLT)* and *Task-Based Language Teaching*. While each approach has contributed significantly to the development of communicative competence, many remain limited if used in isolation. Although these modern methods prioritize interaction and meaningful language use, they often focus on classroom activities without fully integrating the *cognitive, emotional*, and *social dimensions of learning*.

As educational systems respond to the demands of the twenty-first century, language instruction must foster a range of skills including communication, collaboration, creativity, and critical thinking. These competencies are essential for learners to function successfully in academic, professional, and social environments [*3, p.*1]. The evolution of language teaching methodologies reflects this shift toward communication. Richards and Rodgers explain that language-teaching approaches have historically moved from structural models toward communicative methodologies that emphasize meaningful interaction and learner participation [*12,* p.16]. Similarly, Harmer argues that communicative activities such as discussions, role-plays, and problem-solving tasks create opportunities for learners to actively use language and develop confidence in speaking [8, p.88–92]. Setiyadi supports

this perspective by emphasizing that language instruction should prioritize meaningful communication rather than focusing exclusively on grammatical accuracy [1, p.14–16]. While these authors share a common emphasis on communicative language use, they highlight different pedagogical dimensions of communicative competence. Steve Walsh stresses the importance of classroom interaction as the primary mechanism through which learners negotiate meaning and co-construct knowledge [14, p.11]. In contrast, Goh and Liu focus on the cognitive and metacognitive aspects of speaking development, arguing that learners need both fluency practice and opportunities to reflect on their communication strategies [4, p.2–5].

In the twenty-first century, digital technologies, the internet, and artificial intelligence have become indispensable tools for both teachers and students, profoundly transforming the ways in which knowledge is accessed, shared, and constructed. Consequently, language education is increasingly shaped by the integration of artificial intelligence tools into the learning process. These technologies provide learners with new opportunities for accessing information, practicing language skills, and receiving immediate feedback, thereby transforming traditional modes of teaching and learning. At the same time, the growing presence of AI in educational environments requires students to develop not only linguistic accuracy but also critical thinking, information evaluation, and responsible engagement with digital resources. While AI technologies offer new opportunities for accessing information and generating language, recent studies indicate that their uncontrolled use may negatively influence students' cognitive engagement. When students rely only on AI-generated responses, they tend to demonstrate reduced critical thinking involvement and diminished metacognitive monitoring. This phenomenon, often described as *cognitive offloading or thinking atrophy,* occurs when students delegate cognitive effort to technological tools rather than actively processing information themselves. However, the challenge does not lie in the use of AI itself, but rather in how students interact with these technologies. Instead of treating AI as a tool that provides ready-made answers, teachers can transform it into a cognitive and pedagogical scaffold for critical thinking development. As Kharbach argues, the key issue is not whether students use AI, but how they engage with it during the learning process [10, p.3]. From this perspective, AI-based activities can be designed to stimulate analytical and reflective thinking. For instance, students may be asked to critically evaluate AI-generated responses, identify unsupported claims, analyse underlying assumptions, and compare AI-generated arguments with alternative perspectives. Such activities encourage learners to question information rather than accept it uncritically, thereby strengthening their analytical and communicative abilities. English teachers can design classroom activities that actively integrate artificial intelligence into the learning process while fostering higher-order thinking skills. For instance, learners may participate in *AI-supported debate tasks*, verify the accuracy of information by *fact-checking AI-generated answers, evaluate the strength of arguments produced by AI systems*, or *rewrite and improve AI responses* in order to make them clearer, more precise, and more appropriate for a particular communicative context and level. Such activities not only engage students in meaningful language use but also promote the simultaneous development of *communicative competence, critical thinking, and digital literacy*, which are increasingly recognized as essential competencies in contemporary education.

Another important dimension in this process is *metacognitive reflection*. Learning activities involving AI should be followed by reflective tasks in which students analyse their interaction with AI-generated content. Reflective writing activities, such as short analytical memos, encourage learners to examine what they observed in the AI responses, what

assumptions were challenged, and how their own thinking evolved during the task. From a pedagogical perspective, integrating AI-based critical thinking activities into language classrooms may significantly contribute to the development of *communicative competence*. Communication in the twenty-first century requires not only linguistic accuracy but also the ability to evaluate information, construct arguments, and respond critically to diverse perspectives. When AI interactions are structured as analytical and reflective tasks, they can become powerful tools for developing these competencies. Kharbach advises teachers neither to ban AI nor to fear it, but to use it as a training ground for rigorous thinking rather than allowing students to engage with it passively [*Ibidem*, p.5]:

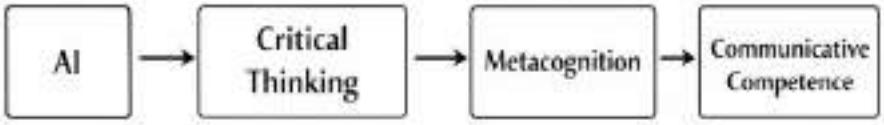


Figure 1. **AI-Enhanced Communicative Competence**

Thus, in the context of rapid technological advancement, teaching without technology has become almost impossible, as artificial intelligence increasingly functions as an external cognitive extension of human thinking. For this reason, AI must be considered an integral element of contemporary pedagogy, requiring both teachers and students to develop the skills necessary to use it critically, responsibly, and productively in the learning process. To illustrate how artificial intelligence can be integrated into communicative language teaching, the following classroom activity presents a student-designed task in which learners compared ideas from a coursebook with an AI-generated text.

Practical Classroom Activity: Comparing Coursebook Ideas with AI-Generated Content

A practical example of how artificial intelligence can support the development of communicicative competence was observed through a student-led classroom activity in which learners compared ideas presented in a coursebook with information generated by artificial intelligence. The activity was based on **Unit 7 of *Empower, 2nd Edition, B2 Level, Combo B***, where students explored topics related to technology and modern urban life. As part of the task, students first analysed the ideas introduced in the coursebook and then compared them with a short AI-generated paragraph describing the concept of **Smart Cities**.

The AI-generated text explained how digital technologies and data collection systems can improve the quality of life in urban environments by monitoring traffic, pollution levels, and energy consumption, enabling city authorities to make more efficient decisions. Students were asked to compare the arguments presented in the coursebook with those provided by the AI text, identifying similarities, differences, and missing perspectives. The activity was structured in several stages. First, students completed **a comprehension phase**, reading the AI text and answering questions such as *What is a smart city?*, *What technologies are mentioned?*, and *What advantages are described?* In the next stage, students engaged in **critical evaluation**, discussing whether the advantages described in the AI text were realistic and identifying possible disadvantages that were not mentioned, such as privacy concerns, economic costs, or technological inequality. In the third stage, students participated in **metacognitive reflection**, considering how they evaluated the AI-generated information and whether they initially trusted the text. This reflection helped learners become more aware of the strategies they used when analysing information. Finally, students completed **a communicative discussion task** in small groups, debating the question: *Do smart cities make people's lives better or more complicated?* During the discussion, students

were encouraged to express opinions, provide arguments and examples, agree or disagree with their peers, and ask follow-up questions. Expressions such as *In my opinion…*, *One advantage could be…*, *However, we should also consider…*, and *I partly agree with you, but…* supported fluent interaction.

The results of this activity suggest that AI can function as a **pedagogical stimulus for communication** when it is integrated into meaningful learning tasks. By comparing coursebook content with AI-generated ideas, students engaged not only in language practice but also in critical evaluation and reflective thinking, thereby strengthening their communicative competence.

AI-Enhanced Critical Thinking activities

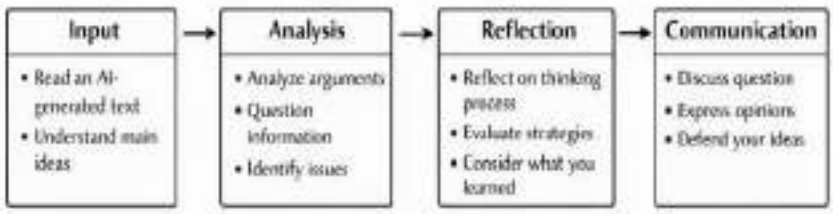


Figure 2. **Developing Communicative Competence through**

This example highlights the pedagogical value of integrating AI into communicative language learning activities. When used critically and purposefully, AI-generated materials can function as cognitive prompts that stimulate discussion, analysis, and collaborative meaning-making among learners. In this way, artificial intelligence becomes not merely a technological tool, but a pedagogical resource that supports the development of both communicative competence and higher-order thinking skills.

Numerous scholars have also highlighted the broader cognitive and pedagogical dimensions of communication. Barrow and Westrup (2026) argue that effective communication also requires critical thinking skills that allow learners to analyse information, formulate arguments, and express ideas clearly [2, p.2]. At the same time, Farrell emphasizes the importance of reflective teaching practices that enable educators to continuously adapt their instructional strategies in response to students' needs [13, p.3]. Taken together, these perspectives suggest that communicative competence emerges from the interaction of multiple factors, including meaningful interaction, learner autonomy, metacognitive awareness, and critical thinking. When learners actively participate in shaping their learning process, they become more engaged and develop stronger communicative abilities. Thus, language learning can be understood as a complex and multidimensional process that extends beyond the simple acquisition of linguistic knowledge. It also involves a range of interrelated factors that shape the development of communicative competence, including:

- **cognitive processes**, which support comprehension, information processing, and language production;
- **emotional engagement**, which influences learners' motivation, confidence, and willingness to communicate;
- **social interaction**, through which meaning is negotiated and communicative competence is developed;
- **metacognitive regulation**, which enables learners to monitor and manage their learning strategies;
- **learner's autonomy**, which encourages students to take active responsibility for their language development.

Consequently, developing communicative competence requires a holistic pedagogical approach that integrates linguistic, cognitive, and social dimensions of language learning. Such an approach allows teachers to design learning environments that support authentic communication while encouraging learners to become active participants in their own learning process. From a *holistic perspective*, communicative competence develops through an integrated process that combines active language use with reflection on how communication takes place. In this view, communicative competence is fostered through:

- **communicative experience**, which provides learners with authentic opportunities to use language in meaningful interactions;
- **reflection on communication**, through which learners analyse how messages are constructed, interpreted, and negotiated;
- **self-regulation of expression strategies**, which enables learners to adjust and improve their communicative performance [10, p.22].

To better illustrate the evolution of language teaching approaches and their contribution to the development of communicative competence, the following table summarizes the main characteristics of these pedagogical frameworks:

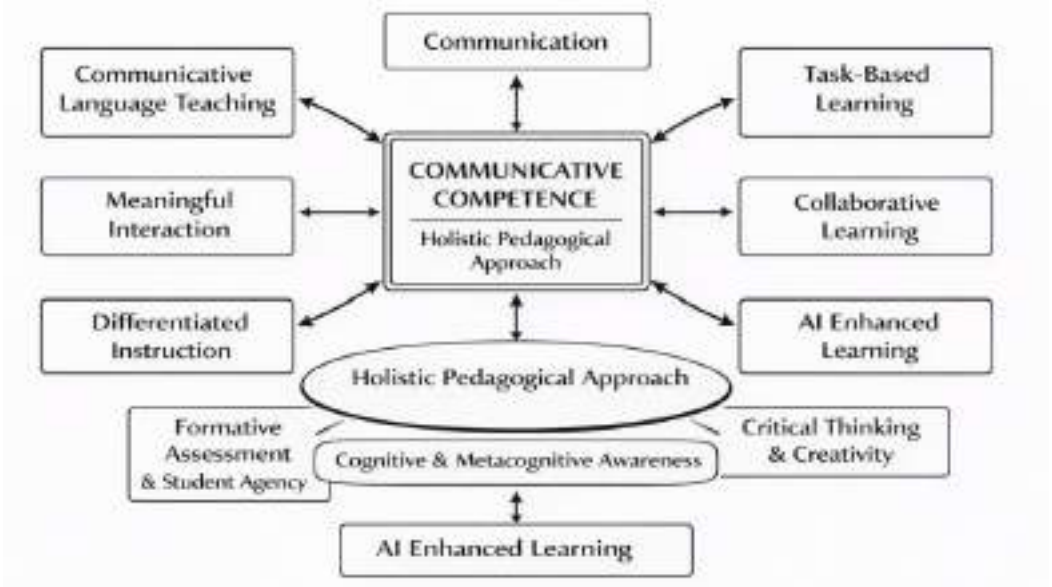


Figure 3. **Developing Communicative Competence through a Holistic Approach**

Furthermore, effective language instruction often requires teachers to *adapt materials and activities* to meet the specific needs, interests, and learning styles of their students. Adapting teaching materials may involve modifying tasks, adding contextual information, or integrating communicative activities that encourage learners to apply language in meaningful situations. Such adjustments can increase learner motivation and provide opportunities for students to develop communicative competence through authentic interaction [5, p.3–7]. In contemporary language classrooms, learners often differ significantly in terms of linguistic proficiency, cognitive styles, learning strategies, and motivation. For this reason, effective language instruction requires flexible pedagogical practices that allow teachers to respond to diverse learning profiles. Dudley-Evans and Osváth emphasize that most language classrooms are mixed-ability environments, where learners possess different levels of language competence and diverse learning needs; therefore, teachers must adapt tasks, materials, and classroom activities in order to ensure

that all students can participate in the learning process and progress at their own pace [7, p. 19]. Similarly, research in language assessment highlights that language learning contexts must recognize learner diversity and provide opportunities for students to demonstrate their abilities through varied communicative tasks. Assessment practices should not only measure students' performance but also support the learning process by providing both teachers and learners with information that can improve participation and guide further learning activities [6, p. 54]. From a communicative perspective, the complexity of speaking performance demonstrates the need for differentiated learning opportunities. Speaking requires learners to access vocabulary quickly, organize ideas, and respond to interlocutors in real time, which places considerable cognitive demands on language learners. As Luoma explains, successful spoken communication involves the simultaneous coordination of linguistic knowledge, processing speed, and interactional skills, which develop at different rates among learners [11, p. 10]. In addition to instructional design, the use of visual and cognitive support tools can significantly facilitate language production. Visual resources and graphic organizers help learners understand complex concepts and organize their ideas more effectively because our brain does not retain information through logic alone but it remembers more effectively when learning is associated with images, sounds, and emotions. These tools also encourage active participation and promote deeper engagement with the learning process.

In order to better understand how communicative competence develops in language learners, it is essential to consider not only pedagogical strategies but also the cognitive mechanisms underlying language use. Insights from psycholinguistic research provide valuable evidence about the mental processes that occur when learners comprehend and produce language during communication. Recent advances in psycholinguistic research methods have provided important insights into how learners process language during communication. Experimental techniques such as eye-tracking and self-paced reading allow researchers to observe language comprehension and processing in real time, revealing how learners interpret linguistic input and resolve syntactic or lexical ambiguities while communicating [9, p. 94]. These findings highlight that communicative competence is not just a product of linguistic knowledge but also depends on complex cognitive processes involved in language comprehension and production. Consequently, language teaching should adopt pedagogical approaches that take into account the cognitive mechanisms underlying communication, thereby supporting learners in developing both linguistic and strategic competence.

Conclusion

A holistic pedagogical approach to language teaching recognizes that language learning does not occur in isolation but is influenced by the broader context in which learners think, interact, and construct meaning. Rather than focusing exclusively on language forms, holistic instruction aims to create learning environments in which students actively engage with ideas, reflect on their learning strategies, and participate in meaningful communicative situations. In such contexts, language becomes not only a system of rules but also a **tool for thinking, interacting, and expressing personal perspectives**. The perspectives discussed above demonstrate that the development of communicative competence cannot be reduced to the acquisition of linguistic knowledge alone. Effective communication requires the integration of multiple dimensions of learning, including cognitive processing, critical thinking, metacognitive awareness, and meaningful social interaction. As contemporary educational contexts increasingly incorporate digital technologies and artificial intelligence, students are expected not only to produce language accurately but also to analyse information, evaluate arguments, and participate in complex communicative exchanges.

These requirements suggest that language learning must be understood as a multidimensional process that involves linguistic, cognitive, emotional, and social components. Consequently, the development of communicative competence calls for a *holistic pedagogical approach*, in which language instruction is designed to support the interaction between these complementary dimensions of learning. Such an approach allows teachers to move beyond isolated language practice and create learning environments where communication, reflection, and critical engagement become central elements of the educational experience.

Bibliography

1. BAMBANG-SETIYADI, Ag (2020). Teaching English as a Foreign Language. Yogyakarta: Graha Ilmu, 164 p.
2. BARROW, Charlotte, WESTRUP, Rebecca (2026). Critical Thinking for Education Students: how to argue, analyse and reflect. London: Bloomsbury Publishing Plc. 138 p.
3. BORCH, Jennifer (2021). *Activate 21st Century Skills with Board Games in the Classroom.* Series: American English Live Teacher Professional Development Series, *Available at:* https://americanenglish.state.gov/resources/activate-board-games
4. GOH C.M., Christine, XUELIN, Liu (2024). Confident Speaking: Theory, Practice and Teacher Inquiry. New York: Routledge, 232 p.
5. COHEN, Roger, BARCZYK, Russell (2016). *Adapting materials to meet your classroom needs*. American English Live: Teacher Professional Development Series. U.S. Department of State. *Available at*:

a. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/webinar_15.2_-_slides_for_ae.pdf

6. DAVIS MC.E., John et al. Useful assessment and evaluation in language education. Washington, DC: GEORGETOWN UNIVERSITY PRESS. 2018. 264 p.
7. DUDLEY, Edmund, OSVATH, Erika (2017). Mixed-Ability Teaching. Oxford: Oxford University Press. 112 p.
8. HARMER, Jeremy (2007). How to Teach English. England: Pearson Education, 198 p.
9. Jegerski, Jill. VanPatten, Bill (2014). Research Methods in Second Language Psycholinguistics. New York: Routledge, 251 p.
10. KHARBACH, Med. (2026). Critical Thinking Activities for the Age of AI: Hands-On Exercises for Faculty and Students. Educational AI Series. Educators Technology. 24 pages.
11. LUOMA, Sari. Assessing Speaking. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 2009. 212 p.
12. *RICHARDS, JACK, C., RODGERS, Theodore S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge:* University Printing House, 410 p.
13. THOMAS, S., FARRELL, C. (2022). *Doing Reflective Practice in English Language Teaching.* New York: Routledge, 209 p.
14. WALSH, Steve (2014). Classroom Interaction for Language Teachers. Maryland: TESOL International Association, 49 p.

CZU: 37.091.3-051:37.013:159.928 https://doi.org/10.59295/drgl2026.39

THE IMPACT OF THE TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF MODERN DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Daniela PASCARU
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1337-8531

Abstract: ***The aim of this study is to investigate the role of teachers' experience and qualifications in the implementation of differentiated instruction. It is focused on teacher efficacy as a way to explain teacher willingness to differentiate instruction. Teachers often struggle to provide all students access to specific learning activities that work best for them – and what works best for some students will not work for others. Differentiating instruction makes sense because it offers different paths to understanding content, process, and products, considering what is appropriate given a child's profile of strengths, interests, and styles. In their classroom, teachers around the world are confronted with a highly diverse student population that differs not only in performance and academic readiness, but also in their learning preferences, cultural backgrounds, language competence, learning styles, and motivation, as well as social, methodological, and self-regulatory competencies. Differentiated instruction stands as a cornerstone in modern pedagogical practices, aiming to cater to students' diverse needs and learning preferences.***

Keywords: *differentiated instruction, experience, implementation, qualification, teacher attitudes; teacher motivation*

From the past to the 21st century we are in, many changes have occurred and continue to be experienced. These changes take place in all areas and affect people's thinking styles, needs, desires, and expectations of societies. Education has a very important place in order to be able to direct these effects well and to adapt to changes. One of the main goals of education is to make students ready for the conditions of the age they live in [1]. In order to raise individuals who are ready for the conditions of the age, outdated teaching methods will be insufficient. For this reason, teaching methods should be followed and adopted in education systems. One of these teaching methods is the differentiated teaching method.

Owing to the diversity of student needs, teachers in contemporary classrooms need to be proactive and creative in their teaching styles [8]. Teachers need to be fully equipped with knowledge and skills related to teaching strategies and techniques. Evidence from literature reveals that differentiated instruction is an important instructional strategy that teachers can employ for successful curriculum delivery as it allows instruction that is aligned with student needs. When differentiated instruction is employed in teaching, teachers modify curricular goals, teaching methods, resources, learning activities, and student products in order to maximize the learning opportunity for all the students in a classroom [11]. Students progress at varying rates and show significant differences in their capacity to think abstractly or grasp complex concepts. This reflects not a value judgment, but an observable reality in every classroom. To respond effectively to this diversity, teachers can design a supportive and adaptable learning environment – one in which they adjust the pace of instruction, the

teaching methods, and the ways students demonstrate understanding according to individual learning needs. Although each learner should experience challenge and personal growth, the teacher must reinterpret these goals based on students' interests, prior knowledge, and levels of readiness.

Today, in the context of new reforms in higher education, it is especially important to understand that students learn in different ways: some memorize information more quickly, while others require more time to comprehend and assimilate it; they also differ greatly in their ability to think abstractly or understand complex ideas. Differentiated instruction means offering students a range of pathways for accessing information, engaging with ideas, and showing what they have learned. In a differentiated classroom, learners are provided with varied methods to absorb content, process and internalize concepts, and produce meaningful outcomes. This flexible approach ensures that every student has the opportunity to learn in a way that is both efficient and empowering.

Therefore, teachers must create a friendly and welcoming classroom environment, one in which they flexibly adapt the learning pace, as well as the teaching and learning techniques and methods, to the differentiated needs of their students. The differentiated classroom creates multiple options for receiving and assimilating information/content, understanding ideas, and expressing learned content. Unlike teachers who use a single teaching/learning approach, teachers who practice differentiated instruction must not only direct and monitor multiple activities simultaneously with their specific steps and instructions, but also help students develop the main rules of behavior in the learning process. Differentiated classrooms include greater student involvement and active student communication.

S. Cristea believes that differentiated instruction capitalizes on the philosophical and technological foundations of the curricular design strategy of educational activity. He supports, on the one hand, "the resources of maximum educability of each student, achievable under conditions of equalizing the chances of school success, and on the other hand, individual and collective training modules, achievable through the analysis of special needs under conditions of continuous self-evaluation" [3].

G. Dorofeev defines differentiation as "an educational system that offers students with a minimum mandatory preparation the opportunity to adapt to various conditions and to orient themselves towards those directions that correspond to a greater extent to their predispositions" [14].

According to Tomlinson differentiated instruction provides teachers with a variety of methods to meet students' different needs by adjusting what and how they teach. She adds that every classroom is comprised of students with different abilities and the onus relies on the teacher to tailor the instruction and curriculum to cater to these various students ensuring them a chance to succeed in school. [11] The fundamental concept of differentiated instruction is to take a responsive instructional attitude towards not just the students' needs but also their interests and learning styles. Tomlinson's model of differentiated instruction is one of the most respected and valued models in the world of education. She suggests that teachers must accommodate and alter the content, process, and products of a lesson to enhance the chances of students' achievement and engagement. This model advocates teachers to be alert to lesson design to help students broaden their understanding and knowledge of the subject. Teachers are encouraged to use multimodal approaches such as audio, visuals, manipulatives, various texts, and varied materials to supplement the content. Teachers are urged to scaffold the learning for students to help them succeed and reach grade level proficiency. Tomlinson defined differentiated learning as "a philosophy of teaching

that is based on the premise that students learn best when their teachers accommodate for the differences in their readiness levels, interests, and learning profiles" (p. 940). His vision of a teacher is a professional who guides students through the use of appropriate techniques toward their fullest potential within the learning context. [12]

According to Roberts, teachers face significant challenges in implementing differentiated instruction due to constraints like time, resources, preparation, and standards. Creating learning experiences tailored to students' individual needs takes more time than preparing a single lesson plan. Pre-assessments can help identify students' prior knowledge, saving instructional time. Teachers who become comfortable with differentiated classrooms would probably say their role differs in some significant ways from that of a more traditional teacher. [7] When teachers differentiate instruction, they move away from seeing themselves as keepers and dispensers of knowledge and move toward seeing themselves as organizers of learning opportunities. While content knowledge remains important, these teachers focus less on knowing all the answers, and focus more on "reading their students." They then create ways to learn that both capture students' attention and lead to understanding. Organizing a class for effective activity and exploration becomes the highest priority. The teachers who differentiate instruction focus on their role as coach or mentor, give students as much responsibility for learning as they can handle, and teach them to handle a little more. These teachers grow in their ability to (1) assess student readiness through a variety of means, (2) "read" and interpret student clues about interests and learning preferences, (3) create a variety of ways students can gather information and ideas, (4) develop varied ways students can explore and "own" ideas, and (5) present varied channels through which students can express and expand understandings. "Covering information" takes a back seat to making meaning out of important ideas. Most of us have not been trained to look at teaching in this light, but we are learners, too. We may not be able to transform our image of ourselves in a flash, but we can change over the course of a career.

Differentiation calls on a teacher to realize that classrooms must be places where teachers pursue our best understandings of teaching and learning every day, and also to recall daily that no practice is truly best practice unless it works for the individual learner. For instance, most of us who teach know that a lesson that "hooks" students has many merits. Differentiation affirms that principle, but reminds us that what may "hook" one student might well puzzle, bore, or irritate others. Differentiation doesn't suggest that a teacher can be all things to all individuals all the time. It does, however, mandate that a teacher create a reasonable range of approaches to learning much of the time, so that most students find learning a fit much of the time. Making the link between best practice teaching and differentiation helps set the stage for understanding the role of the teacher in a differentiated classroom.

Teachers also need time to gather resources that meet varying student abilities, such as materials with different reading levels. A lack of adequate training on differentiated instruction is another issue, as many teachers do not receive enough guidance, particularly for teaching advanced students. Observing experienced educators and engaging in discussions about differentiation could improve its implementation. Another issue is the lack of adequate training and information on how to implement differentiated instruction effectively. Teachers often do not receive enough guidance during their university education, especially when it comes to teaching advanced students. Furthermore, many teachers have not experienced differentiated instruction themselves. Observing this method in practice, engaging with experienced teachers, and discussing the differentiation process would be

beneficial for improving its application. Classroom management is a concern, with some teachers associating differentiated instruction with disorder.

According to Dack (2018), 'A teacher in a differentiated classroom recognises that students enter learning experiences at different starting points and with different backgrounds; they will benefit from multiple options to access information, an array of ways to process information, a variety of outlets to demonstrate learning, and a range of supports' [4]. Thus differentiated instruction is a way of thinking about teaching and learning rather than a prescriptive or packaged approach.

Differentiated instruction may mirror tracking as some teachers attempt to provide for the academic diversity of contemporary classrooms. This was evident in a study by Blozowich who found that teachers used a variety of techniques but continued to prepare lessons as they would for a tracked classroom. This researcher concluded that teachers implementing differentiated instruction require continuous and consistent professional development, coupled with intensive dialogue and consultation about how these techniques are being implemented in the classroom [2]. Robison calls for further research into the utilisation of differentiated instruction techniques, as teachers view the issue of increased planning time with unease. Teachers also require support structures and cooperative teamwork to assist them as they prepare lessons incorporating differentiated instruction [7]. Both tracking and time constraints require further investigation as potential barriers to the implementation of differentiated instruction.

Differentiated activities must challenge and engage students, as this is a fundamental condition for success. As for the students, they must assume significant responsibility for their own learning process and be active in making and evaluating their own decisions. When students learn to participate actively in the learning process, teachers gain the possibility of using class time more efficiently, giving attention to all groups of learners. Differentiated instruction involves a combination of activities in which all students, small groups, or pairs are engaged. All of this is possible because certain teaching materials are more effectively presented to the entire class, in groups, or individually.

It is important to take into consideration the ways students are grouped during activities because, in addition to their different levels of preparation, some students are stronger in certain components or aspects of the subject and weaker in others. For example, a student may be very good at interpreting a text but not as skilled at listening to audio material, or very good at reproducing information from reading but less capable when it comes to writing essays. At the same time, some students may learn at a slower pace at the beginning and then gradually accelerate, while others may slow down over time. It is also important to consider the types of activities students prefer, as some work more effectively in groups or pairs, while others perform better individually. A teacher who understands the needs of teaching and learning does not miss any opportunity to get to know their students better. They pay close attention to conversations with students, classroom discussions, students' progress, and assessment as a way to learn more about what best suits each learner. A teacher who understands teaching and learning needs never misses an opportunity to get to know their students better. They pay close attention to conversations with students, class discussions, the progress students make, and assessment as a means of discovering what best suits each learner.

Dividing the class into high-achieving and lower-achieving students requires clearly defining and distinguishing the objectives set for each group. It is important to raise the expectations for high-achieving students in such a way that they compete with their own potential rather than merely with curriculum objectives. For lower-achieving students, it is

essential to establish clearly what they must know and understand in order to make progress in learning a foreign language: not only in acquiring and comprehending the material, but also in applying it in practice. Both categories of students require appropriate support from the teacher based on the objectives set for them. Throughout these activities, we must find ways to help students feel that we trust their learning abilities. This type of instruction creates a hierarchy among students, and problems may often arise. Those engaged in simpler tasks may see themselves as inferior to those working on more complex ones. Complex tasks tend to be more interesting and challenging for almost everyone, except for advanced students, who may find them too time-consuming.

The primary goal for each individual student is to achieve maximum progress from their current level of learning. The teacher's goal is to better understand the role of learning so that the instructional process corresponds to each student's expectations.

Students vary in **readiness, interest, and learning profile**. *Readiness* is a student's entry point relative to a particular understanding or skill. Students with less-developed readiness may need:

• someone to help them identify and make up gaps in their learning so they can move ahead;

• more opportunities for direct instruction or practice;

• activities or products that are more structured or more concrete, with fewer steps, closer to their own experiences, and calling on simpler reading skills; or a more deliberate pace of learning.

Advanced students, on the other hand, may need:

• to skip practice with previously mastered skills and understandings;

• activities and products that are quite complex, open-ended, abstract, and multifaceted, drawing on advanced reading materials; or

• a brisk pace of work, or perhaps a slower pace to allow for greater depth of exploration of a topic.

At the same time, because students have different levels of readiness, there is no guarantee that they perceive the same things in the same way. Students learn differently – some more quickly, others more slowly – and an activity that is appealing for some may be frustrating for others. Some students require more support than others when constructing arguments; some can argue verbally, while others express themselves better in writing. Some may need to use materials in a language other than the one being studied, or may initially need to write in their native language before producing work in a foreign language.

Interest is defined as "that which engages the attention, curiosity, and involvement of a student" [13]. When people are interested in something, their motivation to learn about it increases, enhancing learning outcomes as a result. The goal of interest differentiation is to help students engage with new information, understanding, and skills by making connections with things they already find appealing, intriguing, relevant, and worthwhile. Such things, write Tomlinson and Imbeau, are "typically linked to a student"s strengths, cultural context, personal experiences, questions, or sense of need".

Learning profile has to do with how we learn. It may be shaped by intelligence preferences, gender, culture, or learning style. Some students need to talk ideas over with peers to learn them well. Others work better alone and with writing. Some students learn easily part-to-whole. Others need to see the big picture before specific parts make sense. Some students prefer logical or analytical approaches to learning. Other classmates prefer creative, application-oriented lessons. Teachers may adapt one or more of the curricular elements (content, process, products) based on one or more of the student characteristics

(readiness, interest, learning profile) at any point in a lesson or unit. However, you need not differentiate all elements in all possible ways. Effective differentiated classrooms include many times in which whole-class, nondifferentiated fare is the order of the day. Modify a curricular element only when you see a student need and you are convinced that modification increases the likelihood that the learner will understand important ideas and use important skills more thoroughly as a result.

Therefore, it is essential to plan the process of foreign-language instruction through multiple modes of presenting the material, adapting it to each group of students so that it meets their particular needs. For our students who learn English in a non-English-speaking environment, it is beneficial to experiment with and engage in real-life situations from which they learn to express their own opinions and attitudes, and in which they are treated as people, not merely students. Activities that highlight factors affecting them personally also serve as motivation. Discussions about students' preferences, desires, and dislikes bring their values and goals to the surface.

Differentiated instruction becomes more effective when students are actively involved in the process. Learning a foreign language does not involve only memorizing information, but also applying it in practice. Students' curiosity can be sparked through reading, illustrative materials containing mistakes or inconsistencies, or logically incoherent information. This very curiosity ignites the desire to find answers, to arrange ideas in a logical order, or to fill in missing gaps. With regard to integration skills, students are invited to prepare radio and TV programmes, interviews, opinion polls, problem-solving activities, short stories, and simulations of real-life situations that allow them to use the tape recorder, ask each other questions, express opinions, cooperate, and be receptive to the feelings and emotions of others.

The teacher is the inevitable leader in any effective classroom. Leadership can and should be shared with the learners, but responsibility for the leadership resides with the adult who is charged by professionalism, tradition, and law with that task. A teacher who plays that leadership role effectively must be secure about himself – must like himself. A teacher who is essentially insecure about himself is unlikely to create a climate of acceptance an affirmation between himself and the students, or among the students. That does not mean a secure teacher lacks doubts, is free of uncertainty, or is unwavering in direction. Quite the contrary: The variables in a classroom are so great they make uncertainty both inevitable and proper. Instead, a secure teacher expects to be a learner all day, every day, and he is comfortable with the ambiguity of that role. It's not so important to be right as to be open. It's not so important to have all the answers as to be hungry for them. A secure teacher comes away from today with important questions to puzzle about overnight and the belief that today contains the insights necessary for a more effective tomorrow. A secure teacher believes that having these kinds of insights is professionally challenging and personally satisfying. Further, the secure teacher accepts the reality that he controls the climate in the classroom. His approach to students and instruction determines whether respect, humiliation, delight, drudgery, possibility, or defeat wins the day. He knows that he will err some days, but he also knows that he has the capacity and responsibility to avoid the same error another day. Bob Strachota reflects what it means to be a teacher who knows he does not have all the answers, but that he has the power to find them. Strachota's primary goal is to develop students' capacity to take control of their own lives and learning. He also is aware that he is atop the learning triangle in facilitating that end. [9]

When thinking about differentiated curriculum and instruction, three questions are useful for analysis: What is the teacher differentiating? How is she differentiating? Why is she differentiating?

In the examples given in the sections that follow, *Differentiate What* refers to the curricular element the teacher has modified in response to learner needs. That is, it illustrates the teacher modifying

• content (what students will learn and the materials that represent that),

• process (activities through which students make sense of key ideas using essential skills),

• product (how students demonstrate and extend what they understand and can do as a result of a span of learning), or

• learning environment (the classroom conditions that set the tone and expectations of learning).

One or more of these elements can be modified for any given learning experience.

Differentiate How refers to the student trait to which the differentiation responds. It shows how the teacher differentiates in response to student readiness, interest, or learning profile. Again, any learning experience can be modified to respond to one or more of these traits.

Differentiate Why addresses the teacher's reason for modifying the learning experience. Teachers believe modification is important for many reasons. Three key reasons include access to learning, motivation to learn, and efficiency of learning. Any or all of these three reasons for differentiating instruction can be tied to student readiness, interest, and learning profile. For example, we can't learn that which is inaccessible to us because we don't understand it. We can't learn when we are unmotivated by things that are far too difficult – or too easy – for us. We learn more enthusiastically those things that connect to our interests, and we learn more efficiently if we have a suitable background of experience. We also learn more efficiently if we can acquire information and express our understanding through a preferred mode. The following sections present examples of differentiated curriculum and instruction. Some of them reflect modest, though important, modifications. Others are more elaborate. Each section is followed by an analysis of what the teacher was thinking as he planned in response to student needs. You might find it interesting to do your own analysis before reading the one provided.

Few of us as teachers automatically know how to lead a classroom that responds to the daunting reality of learner variance. It is a learned skill, in the same sense of any other art or craft. Perhaps a good place to begin is by listing some key skills that a teacher will develop over time as she consciously and reflectively works on differentiating instruction. Teachers who become comfortable and competent with differentiation almost inevitably develop skills of:

• organizing and focusing curriculum on essential information, understandings, and skills,

• seeing and reflecting on individuals as well as the group,

• hunting for insights about individuals,

• thinking of and using time flexibly,

• scrounging for a wide range of materials,

• diagnosing student need and crafting learning experiences in response to diagnoses,

• thinking of what could go wrong in an activity or task and structuring student work to avoid potential problems,

• sharing responsibility for teaching and learning with students, ensuring that students are prepared for the shared roles,

• moving students among varied work arrangements as a way to see students in new ways and to help them see themselves in new ways.

As teachers become more experienced, they learn to focus on essential knowledge and skills that truly matter for student learning. They also grow in their ability to understand each student as an individual while still managing the dynamics of the whole group. Over time, teachers become more attentive to the unique needs, interests, and abilities of their learners. Flexibility in managing time and resources becomes a key strength in adapting lessons effectively. Teachers also learn to use a variety of materials to support diverse learning styles. By diagnosing student needs, they can design more meaningful and engaging learning experiences. Anticipating possible challenges allows them to better structure activities and avoid potential difficulties. Sharing responsibility with students encourages active participation and builds a collaborative learning environment.

To conclude, differentiated instruction has been on the policy agenda in many countries for several years and is part of the supervisory framework of education inspectorates; however, there is still not a clear joint vision from all parties involved. This calls for substantive collaboration between teacher training courses, schools and, ultimately, all education professionals in the entire education chain. Learning to apply differentiated instruction is a valuable and necessary part of the journey for teachers to ensure that all students receive the education to which they are entitled. Education should draw out the potential from all students in the classroom; otherwise, it fails not only the students but also society as a whole.

When teachers are efficacious in their beliefs about their ability to teach students effectively, they are more likely to differentiate. We suggest that if schools believe in differentiation, they should offer practice in differentiation through workshops that allow teachers to write leveled or tiered lessons together. A necessary follow-up to the writing lessons stage is the time to observe each other actually implementing a differentiated task in the classroom. Feedback about the lesson observed is helpful in a teacher's development of efficacy to continue the practice. Although differentiation is a complex process, in that students are doing different tasks based on a central concept, it relies on strong and skillful teachers to plan and implement different levels of the same concept at the same time. The study indicates that teacher efficacy and professional development are important to teachers in the process of differentiating instruction.

Bibliography:

1. **Aydogdu, T., Erkan, İ., & Serbest, A.** (2013). *Classification of SBS mathematics questions between 2008-2013 years with respect to PISA competency levels.* Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4(2), 147-168. https://doi.org/10.16949/turcomat.34633
2. **Blozowich, D. G.** (2001). *Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms.* Unpublished EdD thesis. Immaculata College.
3. **Cristea S.** (2002). *Pedagogia generală,* editura Didactică şi pedagogică, R.A. Bucureşti, p. 216
4. **Dack, H.** (2018). *Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework.* Teaching and Teacher Education, 69, 62–74. https://doi.org/10.1016/j. t ate.2017.09.017

5. **Gardner R. and W. Lambert.** (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley. Mass.: Newbury House, 1972
6. **Julia L. Roberts, Ed.D., & Tracy F. Inman,** 2013. *Teacher's Survival Guide: Differentiating Instruction in the Elementary Classroom* by Ed.D. ©, Prufrock. (http://www.prufrock.com)
7. **Robison, E. M.** (2004). *Teacher decision-making in utilising differentiated instruction*. Marywood University.
8. **Santangelo, T., & Tomlinson, C. A.** (2009). *The Application of Differentiated Instruction in Postsecondary Environments: Benefits, Challenges, and Future Directions*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(3), 307-323.
9. **Strachota, B. (1996).** *On their side: Helping children take charge of their learning.* Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
10. **Subban, P.** (2006). *Differentiated instruction: A research basis.* International Education Journal, 7(7), 935-947.
11. **Tomlinson, C.** (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. **Tomlinson, C. A.** (2005). *Grading and differentiation: Paradox or good practice?* Theory Into Practice, 44(3), 262-269.
13. **Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010).** *Leading and managing a differentiated classroom.* Alexandria, VA: ASCD.
14. **Дорофеев Г.В.; Кузнецова Л.В.; Суворова, С.Б.; Фирсов В.В.** (1990). *Дифференциация в обучении математики* // // Математика в школе, 1990, №5, с.15–21

CZU: 81`42:32.019.5:316.77 https://doi.org/10.59295/drgl2026.40

THE POST-TRUTH POLITICS FEATURES DECONSTRUCTED IN THE PARLIAMENTARY DISCOURSE

Galina PETREA
MH, university assistant, PhD student
Free International University of Moldova, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4784-7260

Abstract. Critical discourse theories, semiotic as well as political and sociological studies deal with a bifurcation of post-truth approaches: alarmist/mainstream and the more critical one. The latter approach researches three manifestations of post-truth politics: the rejection of scientific research arguments: anti-expertism, anti-intellectualism – a proselytism of agnotology (deliberate propagation of ignorance, as a strategic and active ploy); as opposed to epistemology, knowledge, research, facts – based narratives. The second feature would be: post-truth nostalgia for some golden era politics and standards in opinion congruence; as opposed to a new reality characterized by a decay of morality, resentment and antagonistic narratives. The third feature is a post-truth, a predilection for an appeal to emotions rather than to veridic facts. Overall post-truth politics is rather not a reductionist relativism but a neo-fundamentalist discourse, when truth is no longer relevant, purely the positional advantage counts. The truth in this construct is considered as hyperbolic. Through the study of the full-spectrum granulation of the pragmatic effects present in the parliamentary discourse the present article, both de-constructs and de-bunks.

Key words: *Epistemology; agnotology; topos, deontic authority, discourse-pragmatic emphasis, cognitivist triad, information warfare*

The concept *post-truth* applied to politics, refers to a complex contemporary relation between how power, media, truth and falsehood interact. Despite even a cognitive dissonance that society might experience, they accept vehiculated, circularly reiterated arguments, as part of a forcefully promoted discourse which is in consonance with their feelings, emotions - affect and beliefs, ideological alignment, rather than based on objective or logical facts. The given concept is different from *ideology* and *propaganda*, refers to the weakening of the relevance of rational reasoning that invites the counterfeit, unverified information which is readily accepted.

Researchers, among others, Saul Newman and Maximilian Conrad frame the new political paradigm as *post-truth populism* (PTP), symptomatic of a highly dysfunctional state with a lack of trust in leaders struggling with a legitimization and validity crisis, no real leadership, with a highly antagonistic, polarized political landscape, promoting in that vacuum fertile alternative medium counter narratives. However, post-truth is not relativism but a new kind of *neo – fundamentalism* [11, p. 8], that seeks to impose an authoritarian order of truth based on socially conservative values.

The post-truth political culture constitutes, actually, a threat to the institutions, norms and democracy. The possibility of relatively undistorted communication in the public sphere, a form of rational deliberation and ***a reasonable consensus*** regarding facts, is imperative. John Rawls among others, praises the relevance, for a liberal criterion of legitimacy of the "***reasonable consensus***".

However, it was Jürgen Habermas, according to Cooke Maeve in his article *Pragmatics in Habermas' Critical Social Theory*, who, more than any other contemporary philosophers, made the idea of *consensus* the bedrock of truth. Habermas advanced a theory where consensus is the final quest of human communication. Proceeding from the concept of validity claim, in his *Theory of Communicative Action*, Habermas distinguishes between three validity claims: *truth*, *normative rightness* and *sincerity*; associated respectively with language functions: *cognitive use*, *interactive use* and *expressive use*; rooted in Habermas' ontology: reality as *the objective world*, *the social world* and the *subjective world*. Habermas explained that all three claims are inherent in all speech acts when speaking or engaging in rational communication [6, p. 294]. Researchers promote concomitantly a compromise known as **Consensus on No-Consensus Paradox.**

Hannah Arendt was warning that it is the nature of the political realm to be at war with truth, in all its forms. Arendt [1, p. 555] highlights that: "*truth carries within itself an element of coercion*". What Arendt further on deduces: "*Seen from the viewpoint of politics, truth has a despotic character*".

Statement of the problem, its connection with important scientific and practical tasks. The theoretical relevance of the post-truth politics theory derives from the fact that the dependent variable of my thesis: the *hybrid war* construct has the component of information warfare. Post-truth is a characteristic of the period, epoch, like post-modernism, it determines, effects, impacts the information production and distribution, causing the information disorder. The concept of *truth* is described as having 10 types of meanings and uses according to Julian Baggini. One of them is the truth-conditional – semantic level, compositional meaning of the utterance in a discourse, one layer of a *scalar paradigm of pragmatics*.

According to some authors [5, 11], "*modern war is a war in the minds and for the mind*". It is a war for cognitive and communicative control, for power over people's consciousness, their emotions, thinking, intelligence and, consequently, over their behaviour.

The weaponization of truth and conspiracy theories, the anti-expertism on the other hand, a populist challenge to "*elites*" is part of a project of power and domination. Post-truth populism aims at the construction of a new kind of post-liberal ideological hegemony [11, p. 8]. Liberal democracies, under the pressures of right-wing populism and post-truth, sometimes morph into illiberal "*hybrid*" regimes - part democracies, part dictatorships, *"democratorship"* - in which media manipulation and control of information are the main tools of power.

Vittorio Bufacchi explains, "*While a lie* ***subverts*** *a specifc truth, post-truth tries to* ***subvert*** *truth itself*" and the prefx "*post*" refers to the claim that a specified idea has become redundant and therefore can safely be discarded. Post-truth, according to Bufacci, is a deliberate strategy aimed at creating an environment where objective facts are less influential in shaping public opinion, in order to make it impossible for someone to make sense of a certain event, phenomenon, or experience, and where scientific truth is delegitimized [3, p. 4].

The critical discourse, semiotic, linguistic, and multi-faceted cultural approaches have paid attention to form, ideology, and potential effects on belief. The post-truth and populism, has focused on the formal and stylistic performances of trustworthiness at the granular level, moving outwards toward cultural and historical as well as media technological constraints and affordances that shape the whole experience of performance.

While the research paradigm of Critical Discourse Studies analyzes the political discourse at three level: **Micro level** of social events, examining how meaning is made

through semiosis; **Meso level**, the analysis, of social practices as orders of discourse; **Macro level**, examines the temporal/historical framing of social events and social practices. We can attribute the post-truth politics phenomena to the macro level of analysis, determining the social practices and overall the granulation of semiosis.

The Discourse Historic Analysis lenses elaborated by Ruth Wodak and Michael Meyer identifies three forms of critique: a) Discourse inherent critique, aimed at identifying internal contradictions, inconsistencies or dilemmas; b) Socio-diagnostic critique: to detect the manipulative character of some discursive practices; c) Prognostic critique [13, p. 65]. The DHA considers ***intertextual*** and ***interdiscursive relationships*** between utterances, texts, genres and discourses, as well as extra-linguistic social variables, situational frames.

Martin Reisigl lists nine examples of *topoi*. The *topos of authority,* for example, may rely on *epistemic authorities*, which are imported to warrant a truth claim, or *deontic authorities* (someone or something with the power to determine the duties and obligations of others), which are brought into warrant a claim of *normative rightness*. This *topos* thus abides by the following logical reasoning [12, p.13]:

If authority X says A is true/that A has to be done → A is true / A has to be done

The relevance of the *post-truth* construct for my thesis is emphasized by a study by Lesia Dorosh et all., who focus on the impact of post-truth politics as a hybrid information influence on the status of international and national security [7, p. 3].

Post-truth and information warfare. Post-truth politics is connected to manipulation of information in the forms of: disinformation / misinformation. Ignas Kalpokas: *Post-truth* and *information warfare* can be seen as cousin concepts that share similar premises but differ in terms of intentionality [10, p. 101]. **Post-truth** refers to a general transformation of the information environment and a reconfiguration of the relationship between veracity political beliefs and action. Deviations from truth generally happen organically, as a result of the transformations of the information ecosystem. While **information warfare**, refers to the deliberate and strategic manipulation of the information environment, among other things, post-truth tendencies to guide audiences towards predetermined patterns or thinking.

The cognitivist triad of *known knowns*, *known unknowns*, and *unknown unknowns.*

Cognitive theory is actively applied to decode and deconstruct mis/disinformation in a post-truth era and debunk fake news or counterfacts. The authors of the textbook "*Cognitive-Informational Warfare*" bring in the concept of *Unknown unknowns* attributed to Donald Rumsfeld used first on February 12 2002, in a briefing at the Pentagon, as part of the triad of known knowns, known unknowns, and unknown unknowns [5, p. 15]. Only this last category represents the really difficult elements in reconnaissance, intel collection. One of the explanations of modern era threats is that processes are channeled to relativize all values, leading to the conclusion that nothing is worth being defended! This enables inactivity and leads to non-participation in elections or overall in the social life. Disinformation / misinformation erode democracy.

Nostalgic Post-truth. Post-truth politics and populism, both of which are academically mediated by an information-reductive or "*infocentric*" conceptualization of perceived public epistemic problems. In d'Ancona's [8, p. 31] framing, post-truth is presented as an era characterized by not only an "*epidemic of lying infecting public discourse*" but even more fundamentally, *"the wanton disregard for truth and the abnegation of values and virtues that undergird its pursuit*" [11, p. 316] in stark contrast with some other epochs of reference with a golden standard of truth.

In order to illustrate this aspect of the post-truth politics, I would cite an awesome philosophical quotation from Finland's President, Alexander Stubb's speech that he delivered at the Chatham House on March 17, 2026.

Ex. *"I think we human beings make three mistakes. The first mistake is that we overrationalize the past. We think that the world worked in a certain way and juxtapose examples thereof. The second mistake we make is that we overdramatize the present. And when we do these two mistakes, the problem is that we end up underestimating the future. But we quite often draw parallels between the past and the present, sometimes to make convincing sounding predictions and sometimes just to make the case that the world was more orderly and much better in the good old days".*

The main topoi is actually, rational anti-past nostalgia; explicitly expressed in a nuanced manner stylistically, by the phrase *the good old days*. The contrast between reference to past and present both prefixed with *over-*: *overrationalize*, *overdramatize,* indicating an exaggeration, and emphasis on the other hand, a warning that the consequence of not learning the lessons, and not moving onward, would be *underestimating* the future. The author adds prognostic critique, moving beyond the uncertainty of the temporal historical framing. The deixis markers of representation **I/We** clearly indicate that the author, owns, assumes authorship of the idea and resonates with it. There are several uses of the Ist person plural pronoun – **we** - indicating that the author associates, including himself, into the comprehensive category of *human being*, and in particular, he refers to the country he represents as President – Finland, as a member of the regional organization to which they belong – the EU. The repeated **we** – denotes and reiterates the agentive characteristic through association, participation, involvement, legitimization.

The following example is by the British Prime Minister in office Keir Starmer, as a response to Kemi Badenoch (leader of the opposition party, whom he derogatorily calls *leader of the opportunity*) during some heated PMQs in the British Parliament on Mar 11, 2026:

Ex. *Mr. Speaker, last week, she's not the only one, the leader of Reform as well. "We should be part of this with the US and the Israelis. We have to get rid of the regime. We should do all we can to support the operation". I make that perfectly clear. She said until yesterday, screeching U-turn "We shouldn't get ourselves involved in another foreign war". Two parties packed with failed tries led by leaders who are not fit to be Prime Minister*".

This quotation contains several allusions which are of interest for DHA as interdiscoursive instances. The topos covered is the major decision made by the Government to refuse to engage in the Iran war. The macrostructures contained are referencing different functions of the Government: executive oversight and accountability, intra-party control and rivalry, indirectly they are touching on the constituency representation and future election candidacy and eligibility. Another topos present is ***contradiction*** or incoherence of the opposition, changing their mind on serious matters such as participating in a war. But the most severe accusation by the PM is the ***historical mistake*** made by the party Reform who lobbied for the Brexit. We have an allusion here: *packed with failed tries,* the PM indicates to both parties in point as failed in their past endevours. The metaphor *screeching U-turn,* makes a comparison to driving a vehicle and turning, reversing so abruptly that it produces a mechanic sharp noise. Pragmatic, cooperative strategies that can be mentioned are: the opening form of address to the Speaker of the House of the Commons – expressing courtesy and observing the hierarchy and protocol subordination. As in relation to the leader of the opposition, he refers in the third person as *she,* reactive or even strategic impoliteness, they have had very antagonistic interactions, surpassing normal party rivalry. The last thrown

accusation is to both the historical deceptive, manipulative party, that lead the country on a wrong digression, but also the Conservative party, for which he does not predict much success in the future elections.

The following example for analysis is from US Senator Roger Wickman, **Chairman of the Senate Armed Services Committee at the** Senate Hearing on 12 Mar 2026.

Ex. *In Putin's twisted view of the world, Russia is the victim of historical injustices. He has proven willing to take on extreme risks to re-address these perceived historical injustices against Russia, most notably by launching a full-scale invasion of Ukraine and entirely a war of choice*. The topos is accusation of victimization for historical injustices by the author of this assertion regarding Putin's one of the conspiracy theories launched to justify his aggression war against Ukraine. The Senator's position regarding this hypothesis is expressed by the stylistic formulation: *twisted view of the world,* by *twisted,* meaning manipulative and deceptive perspective. The *perceived historical injustices,* reinforce the idea of subjectivity and distortion. The qualification overall does not support the pretended nostalgia after an once existing world order, but rather indicates the ploy of revisionist aggression of his own decision and choice.

In the next example, another one by Alexander Stubb, we have the topos of comparison and contrast regarding the economic and political standing of EU back 25 years ago and nowadays, but also between on one side the EU and USA and China on the other:

Ex. *The EU in many ways in those days was defined as an economic giant but a political dwarf and that's kind of turned around. I'm not saying we are an economic dwarf, but we are not as powerful economically as we used to be relatively to China or the United States.*

Stylistically expressive contrast between economic vs political domains, characterized by the antithesis *giant – dwarf,* denoting competitive impoliteness*, "in those days*" – during better times. In the next sentence the author retracted, reformulated to clarify, that it is in contrast with the other giants that EU may be perceived as weaker, because they progressed stronger, not because EU might have stagnated. In this other example from the brilliant discourses of the EU dignitary, we can trace again the representational deixis by the personal pronoun **I** – for personalization and ownership of the idea, and **WE** inclusive for His person – Finland he represents as President and EU, regional organization to which they belong.

Anti-expertism and anti-intellectualism. The mention of anti-expertism brings in the narratives, of how those aligned with the agnotological activities of think-tanks adopt a combination of victimization combined with human rights discourses when faced with academically informed opposition. Thus, just as those who make racist comments in public often claim, counter-factually, that they cannot say what they want in public because of "*political correctness*" [2, p. 49]. The expert analysis and research-based arguments are being disregarded and discarded. Moreover, the **dichotomy of epistemology vs agnotology** is relevant here. Epistemology, is the science about the nature, sources, dissemination of knowledge. Agnotology, on the contrary is the study of how ignorance is culturally created, legitimized and disseminated, the purposes and interests it serves in a society. Among the types of ignorance identified, two are relevant for the post-truth phenomenon paradigm of research: ignorance as "*strategic ploy*" [2, p. 35], an act of secrecy or censorship, with the intent of withholding information. The other one is: ignorance as an "*active construct*", as the result of a concerted effort on the part of legitimized sources to deceive, and to manufacture and manipulate collectives' understandings of particular matters.

There is a raising concern about the increasing role of the AI in the modern society with worrying unintended consequences. I can quote here the EU Chief Ursula von der

Leyen, who has promoted several restrictive laws regarding AI use which look very much like attempts of censorship and control of AI use and social networks access. The topoi is care, responsibility control for the online safety and security.

- "*Malicious actors are able to reach into our borders without ever leaving their own",* a warning about accessibility of access.
- *"Mr. Speaker, another of the realities that this new world has shown us is that dependencies can be weaponized*". This quote is from an address delivered in the Australian Parliament. EU want to implement the entire infrastructure for local social networks, servers, to ensure autonomy, control and oversight.
- *It is we parents who must raise our children and not predatory addictive algorithms.* The inclusive personal pronoun ***we,*** relates to the role of parent she also has, but additionally to the parental, supervisor role EU leaders should adopt for online safety and security.

The much quoted in this article Finland's President Alexander Stubb, promotes the thesis of "*differentiated integration or flexibility*" as a really useful tool for managing the EU. The author who developed this idea in his PhD research paper expands on this: "*I had three categories multi-speed so you have the same aim but you reach that aim at a different time, you do that, very often in enlargement you're not ready and you get an objective and you fulfill it*". The dignitary refers to different levels of economic development, cultural heritage, mentality, political preparedness which justify this multispeed approach. The idea is that the integration is not denied, diversity should be embraced, but rationally, as the Eastern, ex-socialist camp countries come with a heavy burden of structural and system shortcomings. Here we observe the clusivity representation tool being not I/WE vs OTHER, but vs YOU, which also means opposing, different, not meeting those standards and requirements yet, thus, being let to catch up in their rhythm.

Another strong quotation from President Alexander Stubb, that needs to be highlighted is the problem of Brexit, which he calls "*a fake promise",* a deception, a hybrid attack, a cognitive warfare example, manipulation of cultural values and beliefs:

"It's just that the Brexit was just a fake promise that you would somehow regain independence and sovereignty in a completely interdependent world. And that's why I think we should have had more flexibility in the beginning with the wisdom of hindsight. So, if that were to take place, could that be sort of the beginning of a new deeper strategic partnership between?

The author's rhetorical question with a hypothetical subjunctive mood, sounds more as a suggestion, a proposal for the British, to think about rejoining the EU for their own and EU partners' benefit, after having learnt the lessons from the past *with the wisdom of hindsight*.

Emotions in Post-Truth Politics. In the post-truth era, objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief. Emotions are defined as complex feelings resulting in physiological and cognitive changes which influence thought and behaviour. A strong cognitive dissonance strongly motivates people to try to reduce a psychological tension. X might be receptive to accepting arguments from *y* in favor of avoiding the scenario "*presence/abundance of B-citizens*" even if the facts on which those arguments are based are false. Thus, *x* would end up making a decision coherent (consonant) with her "*fear and rejection*" somatic marker: to vote for *y* to govern *A* [2, p. 57].

In the following example selected from one of the many brilliant discourses of the EU Parliament Chief, Ursula von der Leyen on the 9 March, 2026:

Ex. *And when some in European politics choose procedural nitpicking and institutional turf wars, we choose leadership, not hesitation, not excuses, leadership to build a Europe that protects its people and protects our prosperity. Let's deliver.*

The author exposes contradictions, rivalries, antagonism that exist within the institution: *procedural nitpicking* (derogatory, colloquial for fault-finding) and *turf wars* – another colloquial register phrase choice, meaning conflicts between clans. WE, is inclusive for the EU leaders, they by contrast have another mission of becoming the needed leadership, beyond the possibly existing emotions. The directive speech act *Let's deliver*, is an encouragement and urge to all different members and leadership to join efforts and deliver results that are expected.

The last example analysed in this article is another one from President Alexander Stubb:

Turkey has been knocking on the door since the 1960s. Shouldn't we be using flexibility for that in one way or another? Let me begin by saying that I think Brexit was a colossal mistake. I do think it's not only shooting yourself in the foot, but it's like amputating your leg without a medical reason for doing it.

The present perfect continuous here *has been knocking on the door* is an intended choice to emphasize the frustration and annoyance at an unusually prolonged duration of the pre-accession eligibility non-determination. The trite metaphor to *knock at the door* in combination with the grammatical form with stylistic effect, are implying a sort of discrimination or maybe even abuse, namely in rapport with Turkey. The rhetorical question is employed to emphasize namely this, and that a differentiated approach solution could and should have been found. On the other hand, the problem of Brexit, the author uses the strong adjective, the hyperbola: *a colossal mistake* to qualify the action. The emphatic *do* is used, the reflexive pronoun, highlights that it was self-inflicted, self-sabotage, it was attributed to internal factors. The idiom *shooting oneself in the foot* is nothing at all awful being followed by the gruesome simile *like amputating the leg without a medical reason.* This impressive expressive language is highly emotional used to colour the populism and radicalism spectrum and its consequences.



Deborah Cameron toes the fine line between criticality towards the public uses of language and *prescriptivism, corrupted discourses* which are, in essence, incorrect language. This is not the same as "*verbal hygiene*", deconstructed as "*meddling*", plain language and

transparency [4, p. 63] in language matters by people coming from a range of backgrounds. Standardized vs. vernacular varieties of language, political correctness and effective communication are seen as examples of attempts to shape how people communicate, where deemed appropriate clean up language that has been contaminated.

References:

1. ARENDT, Hannah (2000) - *Truth and Politics*. In: The Portable Hannah Arendt, BAEHR Peter (Ed.), Harmondsworth: Penguin, pp. 545–575.
2. BLOCK, David (2019) - *Post-Truth and Political Discourse*, Lleida: Palgrave, 349 p. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00497-2_3
3. BUFACCHI, Vittorio (2020) - *Truth, lies and tweets: A Consensus Theory of Post-Truth*. In: Philosophy and Social Criticism, 1/15, DOI: 10.1177/0191453719896382
4. CAMERON, Debora (1995) - *Verbal Hygiene*, London: Routledge, 240 p.
5. CHIFU, Iulian, et all. (2025) *Cognitive Informational Warfare*. București: RAO, 687 p.
6. COOKE, Maeve (2011) - *Pragmatics in Habermas' Critical Social Theory*. In: *Foundations of Pragmatics*, BUBLITZ, Andreas et all. (Eds), Berlin: De Gruyter Mouton, 2011, pp. 289-314
7. DOROSH, Lesia, et all. (2021) - *The impact of post-truth politics as a hybrid information influence on the status of international and national security: the attributes of interpretation and the search for counteraction mechanisms.* In: European Politics and Society 23/3, pp.1-24, DOI:10.1080/23745118.2021.1873041
8. D'ANCONA, Matthew (2017) - *Post-truth: The New War on Truth and How to Flight Back*. Ebury Press, Penguin Random House, 167 p.
9. FERRETTI, Ralph (2023) - *When the Truth Doesn't Seem to Matter: The Affordances of Disciplinary Argument in the Era of Post-truth*. In: Written Communication, 40/2, pp. 300–332. https://doi.org/10.1177/07410883221148676
10. KALPOKAS, Ignas (2024) - *Post-Truth and Information Warfare in their Technological Context*. In: Applied Cybersecurity & Internet Governance, 3/2, pp. 99–121, DOI:10.60097/ACIG/190407
11. NEWMAN, Saul; CONRAD, Maximilian (2024) - *Post-Truth Populism. A New Political Paradigm*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 349 p.
12. REISIGL, Martin, WODAK Ruth (2001) - *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London: Routledge, 312 p.
13. WODAK, Ruth; MAYER, Michael (2016) - *Methods of Critical Discourse Studies*. NY: SAGE, 261 p.

CZU: 811.133.1`243:37.011.3-051 https://doi.org/10.59295/drgl2026.41

LE METIER D'ENSEIGNANT DE FLE : UN PARCOURS PROFESSIONNEL ENRICHISSANT

THE PROFESSION OF TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: A REWARDING CAREER PATH

Steluța POSTOVANU
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7746-2244

Vitalina BAHNEANU
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2314-3851

Abstract. The profession of teaching French as a foreign language (FLE) is a rich and constantly evolving career path. In a context marked by globalization and intercultural exchanges, FLE teaching is not limited to transmitting linguistic knowledge but also involves developing learners' communicative and cultural skills. This article analyzes the different stages in building the professional pathway of an FLE teacher, emphasizing the importance of initial training, teaching experience, and didactic reflection. It also highlights the skills required to master this profession, notably linguistic, pedagogical, and intercultural competencies. Furthermore, the study addresses the issue of methodological eclecticism and the risks associated with a lack of coherence in teaching practices. Finally, it underscores the need to rehabilitate methodology in FLE didactics and to construct a methodological through-line to ensure the coherence and effectiveness of the teaching and learning process.

Key-words: *Français langue étrangère (FLE), didactique des langues, méthodologie d'enseignement, Éclectisme méthodologique, approche communicative, compétence interculturelle, Pratique pédagogique, enseignement des langues.*

Dans un contexte marqué par la mondialisation, la mobilité internationale et l'intensification des échanges culturels, l'enseignement des langues étrangères occupe une place essentielle dans les systèmes éducatifs contemporains. Parmi ces langues, le français conserve une position particulière en raison de son statut de langue internationale, de langue de culture et de langue de communication dans de nombreuses organisations internationales. L'enseignement du français langue étrangère (FLE) s'inscrit ainsi dans une dynamique éducative et interculturelle qui dépasse largement la simple transmission de connaissances linguistiques.

Selon Jean-Pierre Cuq (2003), la didactique du français langue étrangère s'inscrit dans une perspective pluridisciplinaire qui prend en compte à la fois les dimensions linguistiques, culturelles et pédagogiques de l'enseignement des langues.

Le métier d'enseignant de FLE est aujourd'hui caractérisé par une grande diversité de contextes d'exercice : institutions scolaires, universités, alliances françaises, centres culturels, organisations internationales ou encore plateformes d'apprentissage en ligne. Cette diversité implique une adaptation constante de la part des enseignants, tant sur le plan pédagogique que méthodologique. L'enseignant ne se limite plus à transmettre un savoir linguistique ; il devient médiateur culturel, facilitateur d'apprentissage et concepteur de dispositifs pédagogiques.

Dans cette perspective, la construction d'un parcours professionnel solide apparaît comme un élément fondamental pour assurer la qualité de l'enseignement. La formation initiale, l'expérience professionnelle et la réflexion didactique contribuent à la construction progressive de l'identité professionnelle de l'enseignant. Toutefois, l'évolution rapide des approches pédagogiques et la pluralité des méthodes disponibles peuvent également susciter certaines difficultés, notamment en ce qui concerne la cohérence méthodologique.

Dans cet article nous nous proposons d'examiner les différentes dimensions du parcours professionnel de l'enseignant de FLE. Après avoir analysé les étapes de la construction professionnelle et les compétences nécessaires à la maîtrise du métier, nous aborderons la question de la carence méthodologique dans un contexte marqué par l'éclectisme pédagogique. Enfin, nous mettrons en évidence l'importance de réhabiliter la méthodologie dans la didactique du FLE et de construire un fil conducteur méthodique permettant d'assurer la cohérence et l'efficacité de l'enseignement.

Se construire un parcours professionnel

La construction d'un parcours professionnel constitue un processus progressif qui s'inscrit dans la durée et qui repose sur l'articulation entre formation théorique, expérience pratique et réflexion pédagogique. Dans le domaine du FLE, la formation initiale joue un rôle fondamental, car elle permet aux futurs enseignants d'acquérir les bases linguistiques, didactiques et pédagogiques nécessaires à l'exercice de leur profession.

Les programmes universitaires consacrés à la didactique des langues proposent généralement une formation pluridisciplinaire qui combine linguistique, pédagogie, psychologie de l'apprentissage et sciences de l'éducation. Cette approche permet aux étudiants de développer une compréhension globale des processus d'enseignement et d'apprentissage. Selon Jean-Pierre Cuq [2, pp. 69-70], la didactique du FLE se situe à l'intersection de plusieurs disciplines et vise à analyser les conditions dans lesquelles une langue peut être enseignée et apprise de manière efficace.

Toutefois, la formation universitaire ne suffit pas à elle seule à préparer pleinement les enseignants à la complexité du terrain. L'expérience professionnelle constitue une dimension essentielle du développement des compétences pédagogiques. En situation de classe, l'enseignant est confronté à des réalités variées : diversité des profils d'apprenants, différences culturelles, niveaux de compétence hétérogènes et contraintes institutionnelles. Ces expériences contribuent progressivement à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Par ailleurs, la formation continue joue un rôle déterminant dans l'évolution du parcours professionnel. Les enseignants sont amenés à actualiser régulièrement leurs connaissances et à s'adapter aux nouvelles orientations pédagogiques. Les colloques, les séminaires, les publications scientifiques et les échanges entre professionnels constituent autant d'occasions d'enrichir la réflexion didactique et de renouveler les pratiques pédagogiques, comme le soulignent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca [3, 46p.].

Ainsi, la construction d'un parcours professionnel dans le domaine du FLE repose sur une dynamique de formation permanente et de réflexion critique sur la pratique enseignante.

Maîtriser son métier

La maîtrise du métier d'enseignant de FLE implique l'acquisition d'un ensemble de compétences qui dépassent largement la simple connaissance de la langue. L'enseignant doit être capable de mobiliser des savoirs linguistiques, pédagogiques et interculturels afin de créer des situations d'apprentissage efficaces et motivantes.

Tout d'abord, la compétence linguistique constitue un prérequis essentiel. L'enseignant doit posséder une maîtrise approfondie du français, tant sur le plan grammatical que lexical, phonétique et discursif. Cette maîtrise lui permet de servir de modèle linguistique pour les apprenants et de répondre de manière précise à leurs questions.

Cependant, la compétence linguistique ne suffit pas à garantir la qualité de l'enseignement. L'enseignant doit également posséder une solide formation en didactique des langues. Cette discipline s'intéresse aux principes et aux méthodes qui permettent d'organiser l'enseignement de manière efficace. Les travaux de Christian Puren [6, pp. 101-103] ont notamment mis en évidence l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues et l'importance de prendre en compte les besoins communicatifs des apprenants.

La gestion de la classe constitue également une dimension essentielle de la compétence professionnelle. L'enseignant doit être capable de créer un climat de confiance, de favoriser l'interaction et de maintenir la motivation des apprenants. Dans l'approche communicative et actionnelle, inspirée notamment du Conseil de l'Europe [1, pp. 15-44], l'apprenant est considéré comme un acteur social qui utilise la langue pour accomplir des tâches dans des situations de communication authentiques.

Enfin, la compétence interculturelle occupe une place centrale dans l'enseignement du FLE. L'apprentissage d'une langue implique également la découverte d'une culture et la confrontation avec d'autres représentations du monde. L'enseignant joue ainsi un rôle de médiateur culturel, facilitant la compréhension et le dialogue entre différentes cultures.

La carence méthodologique à l'heure de l'éclectisme

Au cours des dernières décennies, la didactique des langues a connu une évolution importante marquée par la succession de différentes méthodologies : méthode traditionnelle, méthode directe, méthode audio-orale, approche communicative et approche actionnelle. Cette évolution a conduit à l'émergence d'un certain éclectisme méthodologique.

L'éclectisme consiste à combiner différentes approches pédagogiques afin de répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Cette flexibilité peut constituer un avantage, car elle permet aux enseignants d'adapter leurs pratiques aux contextes d'enseignement. Toutefois, elle peut également entraîner certaines difficultés lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'une réflexion méthodologique approfondie.

Dans certains cas, les enseignants peuvent être tentés d'utiliser une grande variété d'activités et de techniques pédagogiques sans véritable cohérence didactique. Cette situation peut conduire à une fragmentation de l'enseignement et à une perte de repères pour les apprenants. L'absence d'un cadre méthodologique clair peut également rendre plus difficile l'évaluation des progrès des apprenants.

Comme le souligne Jean-Pierre Cuq, « l'éclectisme ne doit pas être confondu avec l'improvisation. Il suppose au contraire une capacité d'analyse et une réflexion critique permettant de sélectionner les pratiques pédagogiques les plus pertinentes en fonction des objectifs d'apprentissage. » [2, p. 72].

Ainsi, la question de la méthodologie demeure centrale dans la didactique du FLE, même dans un contexte marqué par la diversité des approches pédagogiques.

Réhabiliter la méthodologie dans la didactique du FLE

Face aux risques liés à un éclectisme mal maîtrisé, il apparaît nécessaire de réhabiliter la méthodologie dans la didactique du FLE. La méthodologie permet de structurer l'enseignement et d'assurer la cohérence entre les objectifs pédagogiques, les activités proposées et les modalités d'évaluation.

La réflexion méthodologique implique tout d'abord une analyse précise des besoins des apprenants. Les objectifs d'apprentissage peuvent varier considérablement selon le contexte : apprentissage académique, formation professionnelle, intégration sociale ou communication internationale. L'enseignant doit donc adapter ses choix pédagogiques en fonction de ces objectifs.

Ensuite, la méthodologie permet d'organiser la progression pédagogique de manière logique et progressive. « Les activités proposées en classe doivent contribuer au développement des différentes compétences linguistiques : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Cette structuration pédagogique est essentielle pour garantir la cohérence de l'enseignement. » [7, p. 33].

Dans cette perspective, l'approche actionnelle, développée par le Conseil de l'Europe en 2001, propose une conception de l'apprentissage centrée sur l'accomplissement de tâches. Les apprenants sont invités à mobiliser leurs compétences linguistiques pour réaliser des projets concrets, ce qui favorise l'autonomie et l'engagement dans le processus d'apprentissage.

La réhabilitation de la méthodologie implique également le développement d'une pratique réflexive. L'enseignant doit analyser régulièrement ses pratiques pédagogiques, identifier les difficultés rencontrées et chercher des solutions pour améliorer l'efficacité de son enseignement.

Se construire un fil conducteur méthodique

Pour assurer la cohérence de son enseignement, l'enseignant de FLE doit construire un fil conducteur méthodique qui guide l'organisation des cours et des activités pédagogiques. Ce fil conducteur constitue une sorte de structure pédagogique qui permet d'articuler les différents éléments du processus d'apprentissage.

La première étape consiste à définir des objectifs pédagogiques clairs et précis. Ces objectifs doivent être adaptés au niveau des apprenants et aux compétences qu'ils doivent développer. Une fois les objectifs définis, l'enseignant peut sélectionner les contenus linguistiques et les activités pédagogiques les plus appropriés.

La planification des cours joue également un rôle essentiel dans la construction du fil conducteur méthodique. L'enseignant doit organiser les activités de manière progressive, en tenant compte du niveau de difficulté et des acquis antérieurs des apprenants.

Par ailleurs, l'évaluation constitue un élément important du processus pédagogique. Elle permet de mesurer les progrès réalisés par les apprenants et d'ajuster les stratégies d'enseignement si nécessaire. L'évaluation peut prendre différentes formes : tests, projets, présentations orales ou activités collaboratives.

Enfin, le fil conducteur méthodique doit rester flexible afin de s'adapter aux besoins et aux réactions des apprenants. L'enseignement des langues est un processus dynamique qui nécessite une capacité constante d'adaptation et d'innovation pédagogique.

Le métier d'enseignant de français langue étrangère représente un parcours professionnel riche, complexe et en constante évolution. Dans un monde marqué par la diversité linguistique et culturelle, les enseignants de FLE jouent un rôle essentiel dans la diffusion de la langue française et dans la promotion du dialogue interculturel.

La construction d'un parcours professionnel solide repose sur une formation initiale de qualité, une expérience pédagogique progressive et une réflexion constante sur les pratiques d'enseignement. La maîtrise du métier implique non seulement une compétence linguistique approfondie, mais également une connaissance solide des principes de la didactique des langues et des méthodes pédagogiques.

Dans un contexte caractérisé par l'éclectisme méthodologique, il apparaît essentiel de maintenir une réflexion rigoureuse sur les fondements de l'enseignement du FLE. La réhabilitation de la méthodologie et la construction d'un fil conducteur pédagogique cohérent permettent de garantir l'efficacité et la qualité du processus d'apprentissage.

Comme le montre Claude Germain « l'évolution de l'enseignement des langues s'inscrit dans une dynamique historique qui nécessite une adaptation constante des pratiques pédagogiques. » [4, p. 216].

En outre, les transformations numériques actuelles influencent profondément les pratiques d'enseignement. Comme le souligne Jean-Pierre Narcy-Combes « l'intégration des technologies éducatives doit s'accompagner d'une réflexion pédagogique rigoureuse. » [5, p. 94].

Ainsi, l'enseignant de FLE ne se limite pas à transmettre une langue ; il accompagne les apprenants dans un processus d'ouverture culturelle et de développement personnel. Par

son engagement pédagogique et sa capacité d'adaptation, il contribue à faire du français une langue vivante, accessible et porteuse de valeurs universelles.

Références bibliographiques

1. Conseil de l'Europe. (2001) - *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe., 196p.
2. CUQ, J.-P. (2003) - *Le français langue étrangère et seconde: didactique et pratique de classe*. Paris : Hachette Éducation., 452p.
3. CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2017) - *Enseigner le français langue étrangère: parcours et compétences*. Paris , Didier., 496p.
4. GERMAIN, C. (1993) - *Histoire et évolution de la didactique des langues*. Paris , Didier., 352p.
5. NARCY-COMBES, J.-P. (2005) - *Technologies éducatives et apprentissage des langues*. Paris , L'Harmattan., 238p.
6. PUREN, C. (1998) - *Didactique des langues et apprentissage: évolution des méthodes*. Paris , CLE International., 302p.
7. TAGLIANTE, C. (2006) - *Méthodologie et pédagogie dans l'enseignement des langues*. Lyon , Chronique Sociale., 248p.

CZU: 373.5.016:[811.135.1 + 821.135.1]:37.014 https://doi.org/10.59295/drgl2026.42

MODERNIZAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ: CONSTATĂRI ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE

MODERNIZATION OF THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CURRICULUM: FINDINGS AND DIRECTIONS FOR DEVELOPMENT

Dorina ROTARI
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6230-3714

Abstract: ***The article analyzes the prospects for updating the curriculum for the Romanian Language and Literature discipline in accordance with the new European and international educational policies, as well as with current social and technological transformations. Strategic directions for curriculum modernization are formulated aimed at increasing the applicative relevance of learning, integrating emerging skills and new educations, strengthening digital, interdisciplinary and value dimensions, ensuring educational equity, etc. It also highlights the importance of aligning curricular content with students' real needs and with labor market requirements, in order to develop functional and transferable skills. The curriculum review is conceived as a continuous process, intended to contribute to the formation of graduates capable of actively and responsibly integrating into the social and professional life of contemporary society.***

Keywords*: curriculum, skills, modernization, evaluation, digitalization, inclusion.*

Curriculumul școlar reprezintă instrumentul fundamental prin care politicile educaționale sunt transpune în practici pedagogice concrete, răspunzând în mod constant și coerent provocărilor lumii contemporane. În contextul transformărilor sociale, tehnologice și culturale accelerate, modernizarea curriculumului reprezintă nu doar o condiție esențială pentru formarea competențelor necesare integrării active a tinerilor în societate, ci și o etapă strategică în adaptarea educației naționale la standardele și prioritățile europene și globale.

În acest sens, actuala revizuire a curriculumului la disciplina *Limba și literatura română* se înscrie în contextul unei reforme naționale de amploare, fundamentată pe o serie de documente normative (*Strategia „Educație 2030”*, *Concepția Dezvoltării Curriculare* 2024, *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*, 2025), care vizează: alinierea curriculumului la competențele-cheie europene definite de Consiliul Uniunii Europene; integrarea recomandărilor UNESCO privind educația pentru dezvoltare durabilă și utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale în învățământ; consolidarea caracterului interdisciplinar și transdisciplinar al învățării pentru a răspunde provocărilor sociale, tehnologice și economice actuale.

Totodată, procesul de revizuire a curriculumului la *Limba și literatura română* trebuie să vizeze câteva direcții esențiale definitorii acestei discipline. În primul rând, aceasta îmbină dimensiunea lingvistică (dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă,

exprimarea corectă) cu dimensiunea literară (formarea gustului estetic, receptarea textului literar), ceea ce impune o abordare echilibrată, axată atât pe competențele funcționale, cât și pe cele interpretative și critice. În al doilea rând, *Limba și literatura română* constituie un veritabil liant al apartenenței culturale și identitare, de aceea curriculumul trebuie să includă texte literare/nonliterare și activități care să reflecte valorile personale, sociale, naționale și general-umane, precum și diversitatea culturală specifică societății contemporane. În plus, disciplina dată funcționează ca un mediu de reflecție asupra lumii, favorizând deschideri inter- și transdisciplinare, susținând învățarea contextualizată, relevantă pentru elev. Un aspect important este și modul în care disciplina răspunde provocărilor contemporane, de exemplu, utilizarea limbii în contexte digitale, prezența temelor actuale în textele propuse, încurajarea alfabetizării media și digitale etc.

Subliniem, așadar, că *Limba și literatura română* reprezintă un pilon de bază al parcursului educațional, sprijinind alfabetizarea funcțională, gândirea critică, creativitatea și facilitând transferul de competențe între discipline. Prin statutul său central în arhitectura *Curriculumului Național*, disciplina contribuie esențial la dezvolarea personală, civică și culturală a elevilor, aliniindu-se la finalitățile generale ale sistemului de învățământ și contribuind la formarea a**tributelor prioritare** ale absolventului.

De notat că actuala modernizare a curriculumului disciplinar se înscrie în continuitatea firească a procesului de dezvoltare și restructurare curriculară. În această ordine de idei, etapa anterioară (2019/2020) a depășit câteva provocări majore: necesitatea reformulării competențelor specifice și a unităților de competență pentru a evidenția mai clar valorile și atitudinile vizate la finalul studiilor; alinierea la procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare și tehnologizare, necesitând adaptări metodologice și de conținut; descongestionarea materiei pentru a evita supraîncărcarea academic etc. [2, p. 4-5]. În plus, s-a ținut cont de o serie de factori educaționali care au condus la dezvoltarea curriculumului de *Limba și literatura română*, între care modernizarea învățământului și racordarea științelor educației la principiile comunității mondiale ale educației și comunicării interculturale; evoluția științelor educației, a lingvisticii și teoriei comunicării, a esteticii și hermeneuticii literare etc. [3, p. 7]. Drept rezultat, ediția 2019/2020 a propus o viziune curriculară coerentă și pertinentă, oferind un cadru solid pentru dezvoltarea competențelor-cheie, promovând gândirea critică, comunicarea eficientă, exprimarea creativă și deschiderea către diversitatea culturală.

Totuși, cadrul normativ actualizat (*Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Chișinău*, 2025) impune necesitatea de a asigura conformitatea curriculumului disiciplinar cu noile prevederi privind sistemul de valori [1, p. 7-9], competențele-cheie și noile competențe determinate de provocările lumii contemporane (transformatoare, antreprenoriale, digitale, pentru dezvoltare durabilă și cele legate de inteligența artificială) [1, p. 11-12], profilul de formare al absolventului/absolventei [1, p. 14-18], principiile dezvoltării curriculare [1, p. 25], noile educații [1, p. 29-30] etc. Recomandările de revizuire vizează, de asemenea, consolidarea structurii curriculare, în speță a corelației dintre *competențe specifice*, *conținuturi*, *activități de învățare* și *evaluare*, prin revizuirea fiecărei componente, gradarea complexității în funcție de clasă/nivel de studii și flexibilizarea dictată de contextul educațional, astfel încât curriculumul disciplinar să devină un reper operațional pentru toți actorii educaționali și să asigure funcționalitatea procesului de predare - învățare - evaluare.

Chiar dacă disciplina *Limba și literatura română* conturează un sistem competențial valid și funcțional, se impune totuși **revizuirea competențelor specifice (CS) și a unităților de competență (UC)**, astfel încât acestea să fie corelate explicit cu profilul absolventului și

cu setul extins de competențe-cheie stipulate în *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* (2025), precum și cu axele valorice și noile educații promovate de politicile actuale. Se recomandă, de asemenea, consolidarea caracterului pragmatic și funcțional al CS și al UC pentru a asigura transferul în contexte reale și relevanța practică a învățării. Curriculumul actual tratează explicit componenta transversală doar prin CS6, care integrează experiențele de lectură (vizate de CS3) și pe cele lingvistice (vizate de CS5), fiind oportună extinderea transversalității către toate CS, inclusiv la nivelul UC.

În ceea ce privește conținuturile curriculare, este recomandabilă **actualizarea volumului de conținut** pentru a asigura fezabilitatea parcurgerii materiei fără supraîncărcare informațională; stabilirea unui volum optim de conținuturi, prin precizarea unui număr minim (și rezonabil) de texte literare și nonliterare esențiale pentru fiecare modul tematic; selectarea conținuturilor după criterii de relevanță și accesibilitate pentru elevi; diferențierea pe niveluri de dificultate, astfel încât să ofere sprijin atât elevilor avansați, cât și celor cu cerințe educaționale speciale CES.

Totodată, raportarea la *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* (2025) evidențiază nevoia modernizării conținuturilor curriculare prin integrarea explicită a noilor educații transversale (digitală, media, interculturală, globală etc.), accentuarea dimensiunii valorice și consolidarea caracterului aplicativ și inter-/transdisciplinar al învățării. Dimensiunea axiologică, deși consistentă ca intenție în ediția actuală, este frecvent implicită, fiind necesară integrarea mai evidentă a sistemului de valori (personale, sociale, naționale, general-umane), selecția unor texte literare/nonliterare cu potențial axiologic și abordarea unor teme actuale precum pluralismul cultural, rolul noilor media, angajarea civică sau respectul pentru diversitate, care ar susține formarea unei cetățenii democratice responsabile.

Dimensiunea aplicativă a conținuturilor curriculare poate fi fortificată prin conectarea disciplinei la realitățile și provocările societății actuale. În acest sens, textele literare și nonliterare ar constitui un prilej de reflecție asupra problemelor de actualitate ale lumii contemporane: migrația, discriminarea, identitatea, schimbările climatice, conflictul dintre generații, dilemele etice ale societății moderne etc., stimulând gândirea critică și sensibilitatea estetică a elevilor. **În aceeași ordine de idei, integrarea dimensiunilor inter- și transdisciplinare** în proiectarea conținuturilor ar spori relevanța învățării și ar conecta cunoștințele de la *Limba și literatura română* cu alte domenii. Oportună ar fi includerea explicită a temelor transversale/cross-curriculare și valorificarea problemelor autentice de viață sub forma unor proiecte care ar încuraja elevii să abordeze holistic situațiile reale. În acest sens, *Concepția dezvoltării curriculumului școlar* (2024) stipulează că „Temele transdisciplinare vor constitui repere pentru promovarea competențelor-cheie în cadrul unui grup de discipline înrudite care oferă asemenea oportunități în mod prioritar grație valențelor formative ale acestora, dar și în cadrul activităților extracurriculare, extrașcolare etc.” [4, p. 24].

La nivelul activităților de învățare, curriculumul disciplinar la *Limba și literatura română* propune o paletă diversă de activități cu caracter formativ ce contribuie la dezvoltarea gândirii critice și creative. Persistă însă câteva provocări majore în implementarea acestora: aplicabilitatea practică redusă, lipsa distincțiilor clare de complexitate și adaptare pentru elevii cu CES, integrarea insuficientă a resurselor digitale în procesul didactic. În acest sens, este recomandabilă diversificarea activităților de învățare astfel încât acestea să fie relevante pentru viața reală și conectate cu alte domenii. Este oportună extinderea gamei de texte funcționale studiate și integrarea activităților de scriere colaborativă online, precum și a analizei critice a informațiilor din mediul digital. De asemenea, se recomandă un accent sporit pe scrierea multimodală (texte îmbinate cu

elemente vizuale, grafice, multimedia), pe discursul argumentativ public și dezbaterile structurate. O reconfigurare a activităților ar crea spațiu pentru integrarea elementelor STEM/STEAM (științe, tehnologie, inginerie, arte, matematică), care ar dezvolta competențe integrate în rândul elevilor. Aceste ajustări pot transforma disciplina într-un spațiu nu doar de formare lingvistică și literară, ci și de dezvoltare personală, culturală și civică, aliniat la standardele europene și la cerințele societății contemporane.

Un aspect important pentru modernizarea curriculumului la *Limba și literatura română* este racordarea la evoluțiile tehnologice. Ediția actuală, deși menționează utilizarea TIC, nu include referințe explicite la resursele digitale, alfabetizarea media, siguranța digitală sau etica tehnologică. Curriculumul revizuit trebuie să prevadă i**ntegrarea mai pregnantă a dimensiunii digitale** prin: utilizarea suporturilor digitale și multimedia în conținuturi (texte digitale, resurse online); utilizarea platformelor colaborative și a instrumentelor multimedia interactive în desfășurarea lecțiilor (platforme de e-learning, aplicații interactive, instrumente colaborative online); crearea de produse digitale de către elevi (de exemplu, reviste sau bloguri digitale, podcasturi, prezentări interactive) ca parte a activităților de învățare; explorarea resurselor de **inteligență artificială** (accesibile și adecvate vârstei elevilor) pentru activități precum antrenarea vorbirii publice, simularea dezbaterilor sau analiza comparativă a textelor. Acest lucru ar spori atractivitatea și eficiența procesului de învățare, contribuind la formarea competențelor digitale esențiale pentru profilul absolventului contemporan.

Curriculumul disciplinar la *Limba și literatura română* oferă repere importante și pentru proiectarea didactică, permițând o anumită flexibilitate a strategiilor în funcție de context. Cu toate acestea, caracterul aplicativ al orientărilor metodologice poate fi fortificat, ceea ce ar spori potențialul formativ al documentului curricular și capacitatea acestuia de a susține o învățare activă, diferențiată și relevantă pentru toți elevii. Este recomandabilă în acest sens p**romovarea metodelor de predare active și participative**, centrate pe elev, prin proiecte, jocuri de rol, dramatizări, dezbateri, discuții și activități de grup, care pot duce la creșterea motivației și a calității învățării, dezvoltând la elevi responsabilitatea, spiritul critic, empatia și capacitatea de lucru în echipă.

Un aspect deosebit de problematic este adaptarea pedagogiei pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) și pentru cei cu performanțe: pe de o parte, acești elevi nu sunt suficient sprijiniți de structura actuală a curriculumului; pe de altă parte, cadrele didactice se confruntă cu dificultăți în ajustarea conținuturilor și a strategiilor didactice, ceea ce limitează aplicarea eficientă a unei pedagogii diferențiate. În lipsa unor exemple concrete de sarcini adaptate și a unor modele de bune practici incluse în curriculum, implementarea diferențiată depinde, în mare măsură, de experiența, creativitatea și resursele individuale ale fiecărui profesor, ceea ce riscă să accentueze discrepanțele educaționale dintre diferite școli.

O soluție ar fi includerea în curriculum a unor secțiuni privind abordarea diferențiată: pentru elevii cu CES, se vor oferi sugestii concrete de adaptare a conținuturilor, a activităților de învățare și a strategiilor de predare-învățare-evaluare (de exemplu, materiale cu suport vizual, texte simplificate, activități remediale integrate); pentru elevii capabili de performanțe înalte, curriculumul va prevedea **activități de extindere și aprofundare** (cum ar fi lecturi suplimentare, exerciții de creație, proiecte individuale etc.) menite să le valorifice potențialul și să le mențină motivația. **În aceeași ordine de idei, este necesară consolidarea programelor de sprijin individualizat** și a celor de dezvoltare personală pentru elevi, ca parte a efortului de adaptare la diversitate. Se recomandă extinderea și susținerea la nivel de sistem a programelor de remediere școlară, tutorat și mentorat, astfel încât elevii cu probleme de ritm sau de înțelegere să beneficieze de ajutor

suplimentar și personalizat. Aceste programe vor completa activitățile de la clasă și vor asigura echitatea și eficacitatea procesului educațional.

O altă dimensiune importantă a curriculumului disciplinar este evaluarea. La acest capitol, documentul oferă un set variat și flexibil de strategii de evaluare, îmbinând metode tradiționale cu metode alternative. Totodată, este conturată relația dintre competențele specifice disciplinei și produsele evaluabile, însoțite de descriptori sau criterii de performanță pentru validarea evaluării. Cu toate acestea, nu sunt propuși indicatori clari de performanță pentru toate tipurile de produse evaluabile, ceea ce face dificilă diferențierea nivelurilor de reușită și monitorizarea eficientă a progresului individual. De asemenea, lipsește un cadru practic operațional pentru evaluarea formativă continuă, pentru evaluarea proiectelor inter- și transdisciplinare, pentru evaluarea diferențiată a elevilor cu nevoi diverse, precum și pentru autoevaluare, feedback constructiv sau utilizarea instrumentelor digitale în evaluare. Aceste lacune limitează posibilitatea de a construi o cultură a evaluării formative, centrate pe participarea activă a elevului la propria formare și pe responsabilizarea lui față de parcursul educațional.

Modernizarea activităților de evaluare se poate realiza prin introducerea unor instrumente centrate pe competențe, **clare, flexibile și echitabile**. Se cere elaborarea unor grile de evaluare cu **descriptori de performanță** pentru fiecare competență, care ar permite monitorizarea obiectivă a progresului și furnizarea unui feedback transparent, reducând subiectivitatea notării. Se recomandă, de asemenea, d**iversificarea metodelor și a instrumentelor de evaluare**: portofolii, proiecte, evaluări orale, autoevaluări și jurnale reflexive ale elevilor, precum și sarcini de evaluare prin **transferul cunoștințelor în situații reale**. Această diversitate poate transforma evaluarea într-un proces centrat pe progresul competențial, încurajând elevii să aplice ceea ce au învățat și să reflecteze asupra propriei evoluții.

Se impune și asigurarea caracterului incluziv al evaluării prin adaptarea procedurilor de evaluare pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Pot fi prevăzute sarcini ajustate ca dificultate, timp suplimentar pentru rezolvare, suport vizual, fișe personalizate de evaluare, astfel încât și elevii cu dificultăți de învățare sau dizabilități să își poată demonstra progresul în mod echitabil. Evaluarea devine astfel un instrument **incluziv**, capabil să reflecte fidorciedel nivelul de competență al fiecărui elev, oferind șanse egale la reușită.

În altă ordine de idei, i**ntegrarea resurselor digitale în evaluare** ar spori eficiența și transparența acestui proces. Se recomandă utilizarea platformelor și a instrumentelor de evaluare online (teste digitale, chestionare interactive, aplicații de feedback imediat), care pot reduce semnificativ timpul de corectare și pot oferi profesorilor date obiective despre performanțele elevilor. Adoptarea componentelor digitale în evaluare trebuie însă realizată progresiv și cu acces asigurat pentru toți elevii, pentru a nu crea dezechilibre.

Un aspect important în contextul modernizării curriculare este sustenabilitatea și relevanța aplicativă a documentului. În acest sens, se impune i**ntegrarea educației pentru dezvoltare durabilă** (EDD) ca dimensiune transversală a curriculumului, aliniind disciplina la angajamentele internaționale și naționale în domeniu. Curriculumul revizuit ar trebui să facă referiri explicite la obiectivele și documentele majore precum **Agenda ONU 2030** și *Strategia națională „Educația 2030”*, evidențiind contribuția disciplinei la formarea unui profil de absolvent sensibil la dezvoltarea durabilă. De asemenea, includerea unor teme și valori legate de durabilitate (protecția mediului, consum responsabil, solidaritate intergenerațională etc.) ar spori relevanța învățării și ar încuraja elevii să devină **cetățeni responsabili și conștienți** ai societății viitoare.

Subliniem, în concluzie, necesitatea de a institui un mecanism de actualizare periodică a curriculumului la disciplina *Limba și literatura română,* bazat pe monitorizarea implementării și feedbackul provenit de la profesori și beneficiari (elevi, părinți). Un asemenea mecanism va contribui la menținerea **sustenabilității** curriculumului pe termen lung, permițând adaptarea sa continuă la evoluțiile lingvistice, culturale și tehnologice, precum și la schimbările din societate. Prin actualizarea periodică, curriculumul va rămâne mereu relevant, flexibil și orientat spre viitor, evitându-se stagnarea și depășirea acestuia de către realitatea educațională în schimbare.

Referințe bibliografice:

1. ANDRIȚCHI, Viorica., GREMALSCHI Anatol ș.a. (2025), Cadrul de Referință al Curriculumului Național, Chișinău, 54 p.
2. Curriculum Național. Limba și literatura română. Clasele a V-a - a IX-a, Chișinău, Lyceum, 2020, 176 p.
3. Curriculum Național. Limba și literatura română. Clasele a X-a - a XII-a, Chișinău, Lyceum, 2020, 148 p.
4. GUȚU, Vladimir, GREMALSCHI, Anatol ș.a. (2024), Concepția dezvoltării curriculumului școlar, Chișinău, 40 p.

CZU: 37.091.26:004.9 + 37.018.43 https://doi.org/10.59295/drgl2026.43

IMPLEMENTING DIGITAL EVALUATION FOR EFFECTIVE SCHOOL ASSESSMENT

Lucia ȘCHIOPU
PhD, Associate Professor
State Pedagogical University ”Ion Creangă”, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8342-1385

Abstract. This article, written within the project Digitalization of the initial teacher training process to ensure an effective teaching approach in line with labor market demands (code 040102), presents a comprehensive digital model for evaluating educational institutions, integrating the assessment of students, teaching staff, curriculum, school environment, extracurricular activities, and administrative support services. It emphasizes a standards-based systematic approach, enhanced through digital tools and platforms, and guided by valorization, measurement, assessment, effective instruction, school performance, examination, and competition. The model incorporates digital performance dashboards, online assessments, e-portfolios, and real-time data analytics to provide actionable insights. Within this context, clear performance criteria and descriptors for teachers and staff are outlined, aiming to enhance professional competences, foster reflective practices, and establish collaborative learning communities. Practical strategies for digital school evaluation implementation—including evaluation instruments, rating systems, mentoring, and consequences for ineffective performance—are described to ensure accountability and continuous improvement. This framework provides educational institutions with a structured, multidimensional digital evaluation system that supports high-quality education, professional development, and measurable student outcomes in real time.

Keywords: *digital school evaluation, teacher performance, student assessment, educational standards, online assessment, real-time analytics*

Key Criteria in Digital School Evaluation

According to Ridgway, Mccusker, Pead (2004) E-assessment is the use of digital tools and computer-based systems to design, deliver, record, and analyze learning outcomes[15]. Swart, Shuttleworth (2021) treats technology not just as a tool, but as an active participant that influences assessment design, delivery, and feedback [17]. Within the field of docimology there are several evaluative criteria that remain essential for a comprehensive assessment of schools and educational outcomes enhanced through digital tools and platforms. These include: valorization, measurement, assessment, effectiveness of instruction, school performance, examination, and competition. Each evaluative criterion plays a distinct role in gauging how educational institutions and learners monitor, perform, and improve their outcomes systematically within a digital learning environment [12].

Valorization refers to the process of controlling and verifying school progress through digital monitoring systems such as online dashboards, learning analytics, and e-portfolios. Online dashboards, learning analytics, and e-portfolios allow schools to examine whether the knowledge and skills outlined in the curriculum have been effectively acquired by students. Digital valorization helps identify deficiencies, confirm areas of achievement, and determine improvement measures in real time.

Measurement is the quantitative process of determining the extent of knowledge, skills, or competencies possessed by students using digital assessment tools. Online quizzes, automated scoring, and data dashboards provide numerical data reflecting the results achieved at a given point in time. Unlike assessment, digital measurement remains purely quantitative and does not evaluate the quality of learning outcomes.

Assessment, closely related to measurement, involves making judgments about the instructional and educational process based on digital data. According to Ridgway, Mccusker, Pead (2004) there are the following types of E-Assessment: online quizzes and tests; computer-based examinations; automated marking systems; interactive tasks and simulations; electronic portfolios (e-portfolios) [15]. Swart, Shuttleworth consider the following alternative assessment methods such as: project-based tasks, simulations, online assignments, and collaborative digital assessments that allow continuous monitoring of student progress and provide automated or semi-automated feedback improving learning outcomes [17]. Learning Management Systems (LMS), online quizzes, polling tools, interactive platforms and e-portfolios interpret measurement results often expressing outcomes through grades, competency scores, or qualitative analytics [16]. Digital assessment allows educators to provide timely feedback, personalize instruction, and improve the learning process [11], [16]. The **benefits of E-Assessment include the** immediate feedback, increased efficiency in marking, improved data collection and analysis, opportunities for adaptive testing and enhanced student engagement [15].

Effectiveness of instruction refers to the institution's capacity to achieve expected outcomes using digital tools for learning and tracking progress. Data from LMS, adaptive learning platforms, and analytics systems demonstrate whether knowledge, skills, and attitudes are effectively developed in the context of academic programs, reflecting both micro-level instructional efforts and macro-level educational strategies [9].

School performance gauges the progress and learning outcomes quality achieved by students, classes, or the institution as a whole, monitored through digital performance dashboards, and reporting systems. Digital evaluation highlights improvements, attainment of educational goals, and overall instructional and learning productivity. Performance is measured not only in terms of grades but also through meaningful engagement, skill development, motivation and competency acquisition.

Davis (1989) explained in the Technology Acceptance Model (TAM) the role of motivation while working in digitalized environment. The students are motivated to work with digital tools when they perceive two factors [7, p. 44]:

- Perceived Usefulness (PU) – the extent to which students believe that using a particular digital tool will help them complete school tasks more effectively and improve their academic performance.
- Perceived Ease of Use (PEOU) – the extent to which students believe that a digital tool will be easy to use because it requires minimal effort.

When students develop both Perceived Usefulness (a digital tool is useful) and Perceived Ease of Use (a digital tool is easy to use), they develop Attitude Toward Use (a positive attitude toward it) and Behavioral Intention to Use that leads to the Actual Use. In the school context, this means that students and the teaching staff are more likely to use digital learning tools, online platforms, and educational applications when they find them helpful for learning and teaching [14].

Examination serves as a formal mechanism of control, now increasingly administered digitally. Online assessments, adaptive tests and digital competency evaluations provide a structured way to balance, orient, and predict learning outcomes. Digital examinations help

identify students' acquired competencies and emphasize areas requiring further development. An important role in examination plays the immediate feedback, which allows students to see mistakes in real time and receive hints or step-by-step guidance to correct them. This helps students focus on areas they struggle with, track their progress, and stay engaged in learning calculus (the set of skills students are expected to acquire) [18]. Another aspect to take into account is the mechanism of elaboration of the multiple-choice questions for online examination. Xu, Kauer, Tupy (2016) recommend for effective multiple-choice questions for digital examination to write clear and concise stems aligned with learning objectives, use 3–4 plausible distractors, avoid ambiguity, provide immediate feedback explaining correct and incorrect answers, randomize answer order, and use accessible language appropriate for students [19].

Competition is the organized comparison of individual or group performance using digital platforms, gamified assessments and online contests. It encourages learners to demonstrate talents, skills, and knowledge while fostering self-assessment, identifying strengths, and providing guidance for future educational or professional choices [12].

Together, these digital criteria form the foundation for a rigorous, multidimensional evaluation process that informs decision-making, supports teacher development, and promotes student achievement. By integrating valorization, measurement, assessment, school performance, examinations, and competition through digital tools, schools can ensure continuous improvement, transparency, and accountability across all levels of the educational process.

A Comprehensive Model for Digital School Evaluation

Digital evaluation is a complex and mandatory process in every educational institution designed to assess, measure, and improve performance across all levels using modern technology. Its purpose is to provide a structured, data-driven framework for understanding and enhancing the outcomes of students, teachers, and the institution as a whole. By leveraging digital platforms and analytics, evaluation ensures that the school functions efficiently, equitably, and effectively. Evaluation Domains are: Student Performance, Teacher Effectiveness, Curriculum and Programs, School Environment, Extracurricular Activities, Administrative and Support Services [6].

Student Performance is a core area of digital evaluation [9]. It includes: assessing academic achievements through online tests, e-assignments, interactive projects, and learning analytics; monitoring virtual class participation and engagement; observing behavioral and social development using digital observation tools. These digital assessments provide real-time feedback, track individual progress, and help identify areas requiring support [3].

Teacher Effectiveness is another crucial domain. Digital evaluation examines the psycho-sociological potential of teachers, their professional and didactic behavior, and their motivation and commitment to professional growth. Online surveys, self-assessment tools, digital portfolios, and analytics from learning management systems allow institutions to recognize strengths and identify areas for professional development fostering a highly competent and cohesive teaching staff [3].

The Curriculum and Programs are assessed for their inclusiveness, adaptability, relevance, and effectiveness in achieving the school's educational goals. Digital curriculum mapping tools and online program tracking ensure that learning opportunities are equitable, meaningful and aligned with both student needs, and institutional objectives [4].

School Environment evaluation focuses on safety and well-being, the adequacy of facilities and digital resources, and the organizational culture that supports learning. Online

monitoring systems, virtual collaboration platforms and digital feedback mechanisms help ensure a positive, and well-equipped resource-rich environment that supports both student development and teacher effectiveness [2].

Extracurricular Activities are evaluated to understand student involvement, program quality and the ways digital or blended activities contribute to learning, personal growth, and skill development. These activities supported by virtual clubs, online competitions and digital skill-building platforms, extend the formal curriculum, and foster holistic development [6].

Administrative and Support Services are assessed through the performance of school leadership, digital counseling services, special needs education platforms and collaboration with parents, and the wider community via communication apps, and portals. Effective digital administration ensures that both students and teachers receive the appropriate support needed to achieve institutional goals.

Digital Evaluation of Teaching Staff: Goals, Standards, and Performance Criteria

The digital evaluation of teaching staff is a central component of school assessment leveraging technology to enhance professional competence, promote reflective practice and foster a collaborative learning community. The use of digital tools provides timely, accurate, and data-driven feedback for professional development. The primary goals of digital staff evaluation include [10, p. 17]:

- ✓ Enhancing professional competencies through online training platforms, webinars and shared digital best practices.
- ✓ Strengthening motivation for personalized, technology-supported professional development plans.
- ✓ Developing capacity for digital reflection and self-evaluation using e-portfolios, online surveys, and analytics dashboards.
- ✓ Encouraging evaluation practices within the institution to support continuous improvement through data-driven decision-making.
- ✓ Establishing a learning community that fosters collaboration via digital forums, virtual meetings, and cloud-based knowledge sharing.

In digital evaluation, performance refers to measurable outcomes achieved by students, teachers, classes, departments within the institution tracked and analyzed through digital platforms. Performance standards (how well goals have been met and tasks executed) define expected levels of achievement for staff and managers highlighting. These standards guide evaluation and are grounded in research, institutional policies, and digital evidence [10, p. 38].

Digital Performance Evaluation Process consists of:

- ✓ Establishing performance criteria and evaluation methods aligned with institutional goals and supported by digital monitoring tools.
- ✓ Communicating expectations through online dashboards, institutional portals, or digital handbooks.
- ✓ Measuring current performance using qualitative and quantitative data collected via digital platforms, such as online teaching analytics, student feedback surveys, and e-portfolios.
- ✓ Discussing evaluation results through video conferences or learning management system reports, implementing corrective actions where needed.
- ✓ Comparing performance with established standards using digital metrics and benchmarking tools to ensure consistency and accountability.

The Seven Key Digital Performance Criteria for Teaching Staff serve as a framework for evaluating the educators and include the following [4, p. 12-21]:

- Professional Knowledge- understanding curriculum, learning objectives, student developmental needs and delivering relevant instruction supported by digital resources.
- Instructional Design- planning lessons that integrate curriculum standards, digital competencies, online resources and effective teaching strategies for all learners.
- Content Delivery- engaging students using blended learning, online tools, interactive platforms, and adaptive learning technologies.
- Assessment and Evaluation- gathering, analyzing and using digital data to monitor student progress, guide instruction, and provide feedback to students and parents in real time.
- Learning Environment- creating a safe, respectful and technology-enriched learning environment that supports collaboration, and engagement.
- Professionalism- upholding ethical standards engaging in online professional development and maintaining digital communication with students, families, colleagues, and the community.
- Student Achievement- facilitating measurable student progress through the combined use of digital tools, online assessments and interactive learning platforms.

Within the context of digital evaluation digital, Performance Descriptors for Teachers represent specific, observable indicators used to evaluate how effectively teachers integrate digital tools and technology into their professional practice. These are [5, p. 100-115]:

- ✓ Creates a dynamic, inclusive and technology-integrated learning environment.
- ✓ Supports learners' knowledge, digital skills, and attitudes.
- ✓ Individualizes instruction using adaptive learning technologies and online interventions.
- ✓ Sets goals and consistently tracks progress through digital monitoring systems.
- ✓ Utilizes ICT tools and online pedagogical strategies effectively.
- ✓ Develops students' critical thinking, problem-solving, metacognition, and digital literacy skills.

By integrating digital tools, learning analytics and e-assessment platforms, digital evaluation ensures that teaching staff development is targeted, teaching quality is continuously improved, and the institution maintains a culture of excellence, accountability, and innovation.

The Digital School Evaluation Model

The Digital School Evaluation Model is designed to support continuous professional development for teachers through digital feedback and analytics promoting a cohesive school community. This model is based on research, professional standards, transparent and objective assessment of learning, and institutional outcomes, and it ensures that decisions are fair, data-driven, and focused on continuous improvement. The model consists of the following key elements:

1. Digital evaluation is a systematic, technology-supported process that addresses multiple domains: Students, Teachers, Curriculum and Programs, School Environment, Extracurricular Activities, Administrative Support Services. The digital school evaluation process is guided by digital standards, online indicators and performance descriptors aiming to build a high-performing professional team, and a digitally supported learning environment.

2. Key Evaluation Criteria in Digital Evaluation are Valorization, Measurement, Assessment, Effective Instruction, School Performance, Examination, Competition.
3. Goals of Digital Teaching Staff Evaluation are to:

- Enhance professional knowledge and teaching competence using digital learning platforms.
- Promote self-reflection and continuous improvement through e-portfolios and analytics.
- Encourage a culture of digital evaluation across the institution.
- Foster collaboration and a professional online learning community.

4. Digital Performance Standards are structured around seven main criteria:
Professional Knowledge, Instructional Design, Content Delivery, Assessment and Evaluation, Learning Environment, Professionalism, Student Achievement.
5. Digital Evaluation System applies to all teaching and support staff; it is mandatory and primarily conducted internally. Evaluation is applied every 1–2 years while probationary staff are monitored annually using digital tools. The system employs multiple instruments such as annual reports, digital classroom observation, interviews via video conferencing, portfolios, and online evidence.
6. The Digital Rating System classifies performance into Highly Effective, Effective, Minimally Effective, Ineffective. The Initial Appraisal categorizes staff as either Outstanding, Exemplary, Satisfactory, Requiring Development Support. The evaluations are conducted by the school principal, mentors supported by digital observation and reporting tools.

Conclusions

The proposed Digital School Evaluation Model provides a comprehensive and systematic approach to assessing educational institutions using technology-enabled tools. By considering multiple domains—including students, teachers, curriculum, school environment, extracurricular activities, and administrative support—the Digital School Evaluation Model ensures that all aspects of the school ecosystem are monitored and analyzed efficiently. The integration of digital platforms, analytics dashboards, online assessments, and e-portfolios allows for real-time tracking, data-driven insights, and more accurate measurement of outcomes. The model's structured use of performance standards, digital indicators and descriptors fosters a culture of reflection, collaboration, and continuous professional growth among teaching staff. Technology facilitates personalized feedback, adaptive learning and targeted professional development making evaluation more actionable and transparent.

The digital evaluation process is guided by standards, indicators and performance descriptors, which provide clarity, and consistency. It is designed not only to measure outcomes but also to promote professional development, enhance collaboration among staff through digital platforms, and create a unified, high-performing teaching community. The five areas of competence priority (teaching-learning-evaluation processes, learning environment, personal and professional development, and family-community partnerships) form the foundation of the Digital School Evaluation Model ensuring that all aspects of the educational experience are systematically considered and supported by technology.

Bibliography:

1. ANDRIŢCHI, Viorica, (2012) – *Teoria şi metodologia resurselor umane în învăţământ*, Chişinău: Print-Caro, 288 p.
2. BACIU, Sergiu, (2007) – *Managementul instituţiei şcolare*, Chişinău: Ştiinţa, 54 p.
3. BROWN, Sally, RACE, Phil, (2013) – *Using Effective Assessment to Promote Learning*, London: Routledge, 28 p.
4. CAPRINI, V., MITROI, E., BĂLAN, M., GRIGORESCU, E., PETRE, C., (2005) – *Ghid practic al evaluatorului de competenţe profesionale*, Bucureşti: CNEPA, 43 p.
5. COJOCARU, Vasile, COJOCARU, Valentina, POSTICA, Angela, (2011) – *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calităţii educaţiei*, Chişinău, 191 p.
6. CRISTEA, Sorin, (2003) – *Managementul organizaţiei şcolare*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. 223 p.
7. DAVIS, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319–340.
8. DEACONU, Alexandrina, PODGOREANU, Simona, RAŞCĂ, Lavinia, (2004) – *Factorul uman şi performanţele organizaţiei*, Bucureşti: ASE.
9. IOSIFESCU, Şerban, (2005) – *Asigurarea calităţii: Ghid pentru unităţile şcolare*, Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. 140 p.
10. JISC, (2010) – *Effective Assessment in a Digital Age: A Guide to Technology-Enhanced Assessment and Feedback*, Bristol: Joint Information Systems Committee, 56 p.
11. JURĀNE-BRĒMANE, Anžela, (2023) – *Digital Assessment in Technology-Enriched Education: Thematic Review*, Educ. Sci., 13(5), 522.
12. LISIEVICI, Petru, (2002) – *Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente*, Bucureşti: Aramis Print, 304 p.
13. NICOLAESCU- ONOFREI, Liliana, (2001) – *Evaluarea cadrelor didactice şi dezvoltarea profesională*, Revista Didactica Pro. p.22-25.
14. PODSIAD, Maria, HAVARD, Byron, (2020) – *Faculty acceptance of the peer assessment collaboration evaluation tool: A quantitative study*, Educational Technology Research and Development, 68, 1381–1407.
15. **RIDGWAY, John; MCCUSKER, Stephen; PEAD, Darrell. (2004)** – *Literature Review of E-Assessment.* Project Report. Bristol, UK: Futurelab.
16. ROBERTSON, S.N.; HUMPHREY, S.M.; STEELE, J.P. (2019) – *Using technology tools for formative assessments*, Journal of Educators Online, 16, 1–10.
17. SWART, Olga; SHUTTLEWORTH, Cheryl C., (2021) – *The new face of alternative assessment in accounting sciences—Technology as an anthropomorphic stakeholder*, South African Journal of Higher Education, 35, 200–219.
18. WONG, Siew F.; MAHMUD, Mohd M.; WONG, Shu S., (2020) – *Effectiveness of formative e-assessment procedure: Learning calculus in blended learning environment*, In *Proceedings of the 2020 8th International Conference on Communications and Broadband Networking*, Auckland, New Zealand, 15–18 April 2020.
19. XU, Xia; KAUER, Steven; TUPY, Scott, (2016) – *Multiple-choice questions: Tips for optimizing assessment in-seat and online*, Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 2(2), 147–158.

CZU: 811.133.1`42:327.8 https://doi.org/10.59295/drgl2026.44

DISCURSUL DIPLOMATIC ÎN LIMBA FRANCEZĂ: REPERE DIDACTICE PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DISCURSIVE

DIPLOMATIC SPEECH IN FRENCH: TEACHING GUIDELINES FOR DEVELOPING SPEECH SKILLS

Alina SLOBODANIUC
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-2231-1782

This paper examines the distinctive features of diplomatic discourse in the French language and highlights their relevance within the teaching and learning process. Particular attention is given to the pragmatic, stylistic, and argumentative dimensions of diplomatic discourse, which are essential for the development of discursive competence. The study proposes a set of pedagogical tools tailored to the needs of students in the field of international relations. These include the analysis of official speeches, reformulation exercises, and simulations of diplomatic dialogue. The methodological framework is based on the qualitative analysis of student performance, combined with the implementation of interactive learning activities.

The findings demonstrate the effectiveness of approaches centered on authentic discourse in enhancing both linguistic and pragmatic competencies. The study contributes to the development of applicable didactic models for training future specialists in international communication.

Keywords: *diplomatic discourse, French language, discursive competence, language didactics, pragmatics, French for Specific Purposes (FOS), international communication, argumentation, discourse analysis*

Contextul cercetării

Multiplicarea schimburilor diplomatice multilaterale și extinderea spațiului francofon ca vector al comunicării internaționale instituie noi imperative în formarea lingvistică a viitorilor diplomați și funcționari internaționali. Republica Moldova, în calitate de stat membru al Organizației Internaționale a Francofoniei și cu statut de candidat la Uniunea Europeană, se confruntă cu necesitatea acută de a forma specialiști capabili să opereze eficient în franceză la nivel diplomatic și instituțional. În acest context, cercetările asupra discursului diplomatic și ale didacticii sale capătă o relevanță specială pentru instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova.

Lingvistica aplicată și didactica limbilor pentru scopuri specifice (LSP – Language for Specific Purposes / Langue sur Objectifs Spécifiques) au acumulat, în ultimele patru decenii, un corpus consistent de teorii și metodologii privind predarea limbajelor profesionale. Cercetătoarea franceză *Sophie Moirand* (1990) a fundamentat conceptul de competență discursivă în cadrul mai larg al competenței comunicative, demonstrând că stăpânirea unei limbi profesionale presupune nu doar cunoașterea lexicului de specialitate,

ci și capacitatea de a produce și de a recepta tipuri de discurs adecvate contextului instituțional [1]. Această perspectivă a orientat cercetarea noastră spre analiza particularităților discursive ale francezei diplomatice.

La nivel european, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECR), elaborat de Consiliul Europei (2001, revizuit 2018), constituie documentul de referință în materie de evaluare și formare lingvistică. CECR plasează competența discursivă în centrul competenței comunicative, definind-o drept capacitatea de a ordona propozițiile în secvențe coerente, cu respectarea principiilor coeziunii și coerenței textuale [2]. Pentru specialiștii în diplomație, această competență trebuie însă articulată cu dimensiunea instituțională și cu convențiile de gen specifice comunicării diplomatice, ceea ce impune abordări didactice adaptate.

În Republica Moldova, preocupările pentru formarea discursivă în limbi străine s-au intensificat odată cu reformele curriculare din învățământul superior, aliniate standardelor europene. Cercetătoarea *Ludmila Zbant* (2005), a subliniat importanța integrării dimensiunii discursive și pragmatice în predarea limbilor romanice, argumentând că studiile de specialitate trebuie să depășească gramatica normativă în favoarea comunicării autentice [3]. Aceste considerente constituie punctul de plecare al demersului nostru didactic.

Cercetarea de față se înscrie în tradiția studiilor de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), promovată în spațiul francofon de cercetători precum *Jean-Marc Mangiante și Chantal Parpette* (2004), care propun o metodologie riguroasă de analiză a nevoilor de comunicare și de constituire a materialelor didactice pe baza discursurilor autentice [4]. Particularitatea demersului nostru constă în adaptarea acestei metodologii la contextul specific al diplomației francofone și al studenților din Republica Moldova.

1. Specificul discursului diplomatic în limba franceză

Discursul diplomatic reprezintă un gen textual distinct, cu trăsături stilistice, pragmatice și retorice bine delimitate, sedimentate de-a lungul câtorva secole de practică diplomatică. Istoricul și diplomatologul *Harold Nicolson* (1963) remarca faptul că franceza a funcționat timp de trei secole drept lingua franca a diplomației europene, fapt care a imprimat practicii diplomatice internaționale un stil particular, marcat de precizie, sobrietate și formalism [5]. Chiar dacă engleza a preluat o mare parte din această funcție după cel de-al Doilea Război Mondial, franceza rămâne o limbă de lucru privilegiată în organizații precum ONU, UE, UA sau OIF.

Din perspectiva analizei de discurs, cercetătorul francez *Patrick Charaudeau* (2005) identifică în discursul politic și diplomatic o structură tripartită: contractul de comunicare, prin care interlocutorii se recunosc reciproc în rolurile lor instituționale; strategiile discursive, prin care vorbitorii urmăresc obiective persuasive specifice; și competența situațională, care implică cunoașterea contextului și a convențiilor de gen [6]. Aplicarea acestui model la discursul diplomatic în franceză relevă o tensiune constitutivă între formularea precisă, care exclude ambiguitatea juridică, și formularea strategică, care permite marje de interpretare politică.

La nivel lexical, discursul diplomatic francofon se caracterizează printr-o terminologie specializată, cu un grad ridicat de convenționalitate și stabilitate. Cercetătorii *Jean Peytard și Sophie Moirand* (1992) remarcă prezența sistematică a eufemismelor, a formulelor de politețe elaborate și a structurilor impersonale sau pasive, toate servind funcției de menținere a echilibrului relațional și de gestionare a fețelor în sensul teoriei lui Goffman [7]. Sintagme precum «exprimer une profonde préoccupation», «inviter les parties à la retenue» sau «souligner l'importance du dialogue constructif» sunt formule codificate care transmit mesaje diplomatice precise.

Dimensiunea argumentativă a discursului diplomatic a fost analizată în detaliu de *Christian Plantin* (1996), care distinge între argumentarea orientată spre convingere — bazată pe probe logice și faptice — și argumentarea orientată spre persuasiune — bazată pe apel la valori comune și la emoție [8]. În discursul diplomatic francofon, aceste două dimensiuni coexistă în proporții variabile, în funcție de tipul de act diplomatic: rezoluție, notă verbală, alocuțiune, comunicat sau raport. Înțelegerea acestor mecanisme argumentative constituie o componentă esențială a competenței discursive vizate de formarea diplomatică.

O altă trăsătură definitorie a discursului diplomatic în franceză este recursul la indirectitate și la formulele atenuatoare, analizate în detaliu de cercetătoarea românistă *Liliana Ionescu-Ruxăndoiu* (2003) în contextul teoriei actelor de vorbire. Autoarea demonstrează că actele de vorbire indirecte îndeplinesc funcții pragmatice complexe în comunicarea instituțională, permițând formularea unor poziții ferme fără a compromite relațiile diplomatice [9]. Această dimensiune pragmatică reprezintă una dintre cele mai dificile pentru studenții din medii cu tradiții comunicative diferite.

2. Competența discursivă în didactica limbilor: cadre teoretice

Conceptul de competență discursivă a traversat o evoluție teoretică semnificativă de la formularea sa inițială de către *Michael Canale și Merrill Swain* (1980), care au integrat-o în modelul competenței comunicative ca una dintre cele patru componente fundamentale, alături de competența gramaticală, sociolingvistică și strategică [10]. Această conceptualizare a deschis calea spre abordări didactice bazate pe producerea și receptarea de texte coerente și adecvate contextului, depășind modelele axate exclusiv pe corectitudinea gramaticală.

În spațiul francofon, cercetătoarea *Michèle Pendanx* (1998) a aprofundat analiza competenței discursive în cadrul didacticii limbilor, subliniind că aceasta implică stăpânirea tipologiei textuale, a mijloacelor de coeziune și a convențiilor de gen specifice diferitelor domenii profesionale [11]. Această perspectivă este relevantă pentru formarea diplomatică, deoarece plasează genul textual — nota verbală, rezoluția, discursul de deschidere — în centrul demersului didactic, ca obiect de analiză și ca model de producere.

Didactica limbilor de specialitate a propus, în ultimele decenii, cadre metodologice specifice pentru formarea competenței discursive profesionale. *Daniel Coste, Danièle Moore și Geneviève Zarate* (2009) au avansat conceptul de competență plurilingvă și pluriculturală,

subliniind că vorbitorii plurilingvi dispun de un repertoriu comunicativ complex, pe care îl mobilizează diferențiat în funcție de context [12]. În cazul studenților moldoveni care studiază franceza diplomatică, acest repertoriu include frecvent româna, rusa și franceza, în situații comunicative care pot genera atât resurse, cât și obstacole specifice.

Abordarea prin genuri discursive, promovată de *Jean-Michel Adam* (1999) în lingvistica textuală franceză, propune o taxonomie a secvențelor textuale — narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă, dialogală — care pot fi identificate și exploatate didactic în corpusurile de discursuri diplomatice [13]. Combinația dintre analiza macrostructurală a genurilor și analiza microstructurală a mijloacelor de coeziune oferă un cadru util pentru activitățile de comprehensiune și de producere a discursurilor diplomatice în limbă franceză.

3. Instrumente și tehnici didactice propuse

Cadrul metodologic propus în prezentul studiu este structurat pe trei paliere complementare, corespunzând celor trei dimensiuni ale competenței discursive: receptarea discursului diplomatic, producerea ghidată și producerea autonomă în situații simulate de comunicare diplomatică autentică. Fiecare palier valorifică principiile didacticii limbilor pentru scopuri specifice, adaptate contextului particular al formării diplomatice în franceză.

Primul palier vizează analiza discursurilor diplomatice autentice, selectate din surse oficiale: discursurile reprezentanților Republicii Moldova la ONU și la reuniunile OIF, declarațiile Ministerului Afacerilor Externe al Franței, rezoluțiile Consiliului de Securitate, comunicatele summiturilor Francofoniei. Analiza urmărește identificarea structurii argumentative, a formulelor convenționale, a strategiilor de politețe și a mijloacelor de coeziune specifice. Această abordare se înscrie în pedagogia corpusurilor, dezvoltată de *Timothy Johns* (1994) și adaptată la didactica FOS de echipa lui Mangiante și Parpette [4].

Al doilea palier cuprinde exerciții de reformulare și de producere ghidată, care conduc studentul de la receptarea modelelor de discurs la producerea proprie. Exercițiile propuse includ: transformarea mesajelor directe în formulări diplomatice atenuate, redactarea notelor verbale pe baza unor scenarii date, elaborarea comunicatelor de presă diplomatice și scrierea alocuțiunilor de deschidere a conferințelor. Aceste activități sunt inspirate din metodologia propusă de *Francis Debyser* (1996) în cadrul jocurilor de simulare globală, adaptate la contextul diplomatic [14].

Al treilea palier constă în simulările de negociere diplomatică, organizate sub forma jocurilor de rol cu scenarii realiste: sesiuni ale Consiliului de Securitate pe teme de securitate regională, negocieri comerciale bilaterale sau reuniuni ale comitetelor parlamentare ale Adunării Parlamentare a Francofoniei, ceremonialul de acreditare a noilor ambasadori. Aceste activități mobilizează simultan resursele lingvistice, pragmatice și culturale ale studenților, plasându-i în situații autentice de comunicare instituțională. Eficiența pedagogică a simulărilor diplomatice a fost demonstrată de cercetătoarea britanică *Gillian Porter Ladousse* (1987), care argumentează că jocul de rol dezvoltă fluența discursivă, conștientizarea pragmatică și capacitatea de adaptare la contexte comunicative diverse [15].

Un instrument didactic complementar îl constituie portofoliul discursiv, în care studenții colectează și analizează discursuri diplomatice autentice selectate de ei înșiși, redactează reflecții metalingvistice asupra trăsăturilor identificate și își consemnează progresele în producerea propriilor texte diplomatice. Portofoliul promovează autonomia cursantului și autoevaluarea, principii fundamentale ale pedagogiei moderne, promovate de *Henri Holec* (1981) în lucrările sale despre autonomia în învățarea limbilor [16]. Acesta constituie și un instrument de evaluare formativă deosebit de eficient în contextul formării diplomatice.

Tehnologiile digitale sunt integrate în toate cele trei paliere ale cadrului metodologic propus. Platformele de corpusuri lingvistice — Francediplomatie, Europol Corpus, corpusul ONU în franceză — oferă acces la volume mari de discursuri diplomatice autentice, permițând observații cantitative asupra frecvenței anumitor structuri lexicale sau gramaticale. Videoconferințele și înregistrările video ale sesiunilor de negociere, platformele de social-media facilitează autoevaluarea și reflecția asupra producției orale, în concordanță cu abordările multimodale promovate de *Gunther Kress* (2010) în studiile sale despre comunicarea în era digitală [17].

4. Analiza rezultatelor

Cercetarea a fost implementată la Universitatea de Stat din Moldova, în cadrul cursurilor de Corespondeță Diplomatică și Comunicare Diplomatică, pe parcursul anului universitar 2024-2025, cu un grup experimental de 52 de studenți de la specializarea Relații Internaționale, , înscriși la nivel de licență (anii I și II). Nivelul inițial de competență lingvistică al participanților, evaluat conform grilei CECR, varia între A2 și B1.

Evaluarea inițială (pretest) a inclus o probă de producere scrisă (redactarea unui comunicat diplomatic pe un subiect dat) și o probă de producere orală (prezentarea poziției unui stat fictiv în cadrul unei dezbateri simulate). Analiza calitativă a producțiilor inițiale a evidențiat dificultăți majore în trei domenii: utilizarea registrului formal și evitarea colocvialismelor; structurarea argumentativă a discursului conform convențiilor diplomatice; aplicarea formulelor de politețe adecvate contextului instituțional.

Pe parcursul semestrului, grupul a parcurs cele trei paliere ale cadrului metodologic propus, alternând activitățile de analiză a discursurilor autentice cu exercițiile de reformulare și cu simulările de negociere. Au fost analizate în total 15 de discursuri diplomatice autentice în franceză, provenind din arhivele ONU, OIF, Ministerul Afacerilor Externe al Franței, Președenția Franțwi, Comisia UE, PArlamentul UE, Președenția RM și reprezentanțele diplomatice ale Republicii Moldova. Studenții au redactat individual câte 4 texte diplomatice ghidate și au participat la 2 sesiuni de simulare a negocierilor diplomatice multilaterale.

Evaluarea finală (posttest), realizată cu instrumente identice pretestului, a evidențiat progrese semnificative în toate dimensiunile evaluate. Scorurile medii pentru producerea scrisă au crescut cu 34% față de evaluarea inițială, cu îmbunătățiri notabile în corectitudinea terminologică (+41%), conformitatea registrului (+ 38%) și coerența argumentativă (+ 29%). La producerea orală, progresele au fost și mai pronunțate: fluența discursivă a crescut cu

35%, iar pertinența pragmatică, evaluată prin grila utilizării corecte a formulelor diplomatice, cu 52%.

Analiza calitativă a portofoliilor discursive a permis identificarea unor strategii de dezvoltare individuală a competenței discursive. Studenții cu progrese mai rapide au demonstrat o capacitate superioară de observare a tiparelor discursive în modelele analizate și de transfer conștient al acestora în producțiile proprii. Acest fenomen este în concordanță cu teoria observării și a noticing, formulată de *Richard Schmidt* (1990), conform căreia atenția conștientă asupra formelor lingvistice în inputul autentic accelerează achiziția [18].

Feedback-ul calitativ colectat prin interviuri semi-structurate cu studenții a confirmat valoarea percepută a activităților propuse. Participanții au apreciat în mod deosebit accesul la discursuri autentice și relevanța profesională a simulărilor diplomatice, considerând că acestea le-au dezvoltat nu doar competența lingvistică, ci și cunoașterea procedurilor diplomatice și înțelegerea contextelor geopolitice în care se înscrie comunicarea diplomatică francofonă. Aceste date calitative sunt în consonanță cu cercetările privind motivația instrumentală în învățarea limbilor pentru scopuri specifice, analizată de *Zoltán Dörnyei* (2001) [19].

Concluzii

Prezentul studiu a demonstrat că formarea competenței discursive în franceza diplomatică solicită un cadru metodologic specific, articulat pe principiile didacticii limbilor pentru scopuri specifice și pe valorificarea discursului autentic ca resursă pedagogică centrală. Particularitățile pragmatice, stilistice și argumentative ale discursului diplomatic (indirectitatea, formulele convenționale, structura argumentativă codificată) impun depășirea abordărilor tradiționale, centrate pe gramatică și pe vocabular general, în favoarea unor activități orientate spre gen textual și spre comunicarea situată instituțional.

Cadrul metodologic propus, structurat pe analiza discursurilor autentice, exercițiile de reformulare și simulările diplomatice, s-a dovedit eficient în contextul universitar moldovenesc, producând progrese semnificative și cuantificabile în toate dimensiunile competenței discursive evaluate. Rezultatele confirmă concluziile cercetărilor în domeniul FOS privind eficiența abordărilor bazate pe sarcini autentice și pe analiza genurilor profesionale, validând totodată pertinența transferului acestor metodologii în contextul specific al Republicii Moldova.

Studiul propune câteva direcții de cercetare și acțiune pentru viitor. În primul rând, elaborarea unui curriculum standardizat de franceză diplomatică pentru instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, articulat pe descriptorii CECR și pe specificul profesiei diplomatice, ar permite o formare mai coerentă și mai eficientă a specialiștilor în comunicare internațională. În al doilea rând, constituirea unui corpus de referință al discursurilor diplomatice moldovenești în franceză ar oferi resurse didactice autentice și relevante din punct de vedere identitar, valorificând specificul participării Republicii Moldova la diplomația francofonă.

Nu în ultimul rând, cercetarea subliniază necesitatea unei colaborări mai strânse între mediul academic și practicienii diplomației, pentru ca formarea universitară să răspundă cu adevărat nevoilor de comunicare ale viitorilor diplomați moldoveni. Integrarea internshipului în procesul academic, vizitele de studiu la instituțiile diplomatice francofone și parteneriatele cu universitățile din spațiul francofon reprezintă direcții concrete prin care calitatea formării poate fi îmbunătățită semnificativ în anii următori.

Referințe bibliografice

1. MOIRAND, Sophie (1990) – *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris: Hachette FLE, 188 p.
2. CONSEIL DE L'EUROPE (2001) – *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier, 190 p.
3. ZBANT, Ludmila (2005) – *Lingvistică și didactică în predarea limbilor romanice.* Chișinău: CEP USM, 224 p.
4. MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal (2004) – *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris: Hachette FLE, 160 p.
5. NICOLSON, Harold (1963) – *Diplomacy.* Oxford: Oxford University Press, 272 p.
6. CHARAUDEAU, Patrick (2005) – *Le discours politique: les masques du pouvoir.* Paris: Vuibert, 256 p.
7. PEYTARD, Jean; MOIRAND, Sophie (1992) – *Discours et enseignement du français: les lieux d'une rencontre.* Paris: Hachette, 224 p.
8. PLANTIN, Christian (1996) – *L'argumentation.* Paris: Seuil, 96 p.
9. IONESCU-RUXĂNDOIU, Liliana (2003) – *Limbaj și comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică.* București: All Educational, 198 p.
10. CANALE, Michael; SWAIN, Merrill (1980) – *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* In: Applied Linguistics, vol. 1, nr. 1, Oxford: Oxford University Press, p. 1-47.
11. PENDANX, Michèle (1998) – *Les activités d'apprentissage en classe de langue.* Paris: Hachette FLE, 192 p.
12. COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève (2009) – *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, 68 p.
13. ADAM, Jean-Michel (1999) – *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes.* Paris: Nathan, 208 p.
14. DEBYSER, Francis (1996) – *L'immeuble. Simulation globale.* Paris: Hachette FLE, 128p.
15. LADOUSSE, Gillian Porter (1987) – *Role Play.* Oxford: Oxford University Press, 181p.
16. HOLEC, Henri (1981) – *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon Press, 90 p.
17. KRESS, Gunther (2010) – *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* London: Routledge, 236 p.

18. SCHMIDT, Richard (1990) – *The role of consciousness in second language learning.* In: Applied Linguistics, vol. 11, nr. 2, Oxford: Oxford University Press, p. 129-158.
19. DÖRNYEI, Zoltán (2001) – *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 155 p.

CZU: 81'276.6:61`42:001.4 https://doi.org/10.59295/drgl2026.45

LIMBAJELE DE SPECIALITATE ÎNTRE STANDARDIZARE ȘI DINAMICĂ DISCURSIVĂ. PERSPECTIVE ASUPRA LIMBAJULUI MEDICAL CONTEMPORAN

SPECIALIZED LANGUAGES BETWEEN STANDARDIZATION AND DISCOURSIVE DYNAMICS. PERSPECTIVES ON CONTEMPORARY MEDICAL LANGUAGE

Mădălina Roxana SMOCHINĂ (BULAI)
PhD Student
Stefan cel Mare University of Suceava, Romania
ORDCID ID: https://orcid.org/0000-0001-9194-0142

Abstract. Specialized languages are linguistic domains characterized by terminological precision, conceptual coherence, and functional efficiency in professional communication. In recent decades, technological development, the globalization of scientific discourse, and rapid terminological innovation have reshaped these linguistic systems, including medical language. This paper explores the main theoretical approaches to specialized languages, focusing on the relationship between standardization and discursive variability in contemporary medical communication. Drawing on studies in terminology, discourse analysis, and the pragmatics of specialized languages, the research highlights the role of translation, the influence of English as a lingua franca, and the popularization of science in redefining medical discourse. The analysis argues that medical language should no longer be viewed exclusively as a rigid terminological system, but rather as a dynamic discursive space in which norms and usage continuously interact.

Keywords: *languages, specialized, discourse, terminology, standardization, dynamics.*

1. Limbajele de specialitate între normă și uz: repere teoretice

În cadrul lingvisticii contemporane, limbajele de specialitate reprezintă un domeniu de cercetare deosebit de dinamic, aflat la intersecția dintre terminologie, analiza discursului și pragmatica limbajului. Evoluțiile recente din sfera științei și a comunicării au determinat reconsiderarea statutului acestor limbaje, care nu mai pot fi definite exclusiv prin caracterul lor normativ și stabil, ci trebuie analizate în relație cu utilizarea lor efectivă în contexte discursive variate. În acest sens, limbajele de specialitate nu mai sunt concepute ca simple sisteme de termeni, ci ca forme complexe de organizare a discursului, în care dimensiunea conceptuală coexistă cu cea funcțională și pragmatică.

Definițiile clasice ale limbajelor de specialitate insistă asupra trăsăturilor precum precizia, univocitatea și coerența conceptuală, considerate esențiale pentru transmiterea eficientă a informației în cadrul comunităților profesionale. Aceste caracteristici derivă din necesitatea reducerii ambiguității și a asigurării unei comunicări riguroase, în special în domenii precum medicina, unde acuratețea terminologică este fundamentală. Cu toate

acestea, o astfel de perspectivă normativă riscă să simplifice excesiv realitatea lingvistică, ignorând faptul că limbajul este, prin natura sa, supus variației și schimbării.

În acest context, contribuțiile Angelei Bidu-Vrănceanu sunt esențiale pentru redefinirea statutului lexicului specializat. Autoarea evidențiază faptul că acesta nu reprezintă un sistem închis și rigid, ci unul „în mișcare", influențat de evoluțiile sociale, culturale și științifice [2]. Această perspectivă introduce ideea că termenii nu au o semnificație fixă și definitivă, ci una contextuală, dependentă de utilizarea lor în discurs. Astfel, același termen poate dobândi nuanțe diferite în funcție de domeniul de aplicare sau de intenția comunicativă.

Această dinamică semantică este ilustrată de numeroase exemple din limbajul medical. Termeni precum „diagnostic", „terapie" sau „caz" pot avea sensuri diferite în funcție de contextul în care sunt utilizați, reflectând complexitatea relației dintre limbaj și realitatea pe care o descrie. De exemplu, „caz" poate desemna atât o situație clinică individuală, cât și o instanță statistică într-un studiu epidemiologic, ceea ce evidențiază caracterul polisemantic al terminologiei specializate.

Pe de altă parte, teoria clasică a terminologiei, formulată de Eugen Wüster, promovează o viziune normativă asupra limbajelor de specialitate, bazată pe corespondența strictă dintre termeni și concepte [18]. În această abordare, terminologia este concepută ca un sistem organizat logic, în care fiecare termen are un sens precis și bine delimitat. Această perspectivă a contribuit semnificativ la dezvoltarea standardizării terminologice și la crearea unor instrumente esențiale, precum dicționarele și bazele de date terminologice.

Cu toate acestea, cercetările ulterioare au evidențiat limitele acestei abordări, în special în ceea ce privește capacitatea sa de a explica variația terminologică și influența contextului asupra semnificației. În acest sens, teoria comunicativă a terminologiei, dezvoltată de Maria Teresa Cabré, propune o perspectivă integratoare, care pune accent pe relația dintre termen, concept și discurs [5]. Potrivit acestei teorii, termenii nu pot fi analizați în mod izolat, ci trebuie înțeleși în contextul utilizării lor efective, în cadrul unor situații concrete de comunicare.

Această schimbare de paradigmă implică o reconfigurare a modului în care sunt interpretate limbajele de specialitate. În loc să fie considerate sisteme autonome, acestea sunt privite ca practici lingvistice situate, dependente de factori precum contextul instituțional, tipul de receptor și scopul comunicării. Astfel, limbajul medical utilizat într-un articol științific diferă semnificativ de cel utilizat într-o consultație medicală sau într-un material de popularizare, chiar dacă se referă la aceleași concepte. În completarea acestor abordări, perspectiva discursivă aduce în prim-plan rolul contextului și al interacțiunii în construirea sensului. Contribuțiile lui Teun A. van Dijk evidențiază faptul că discursul nu poate fi separat de dimensiunea sa socială și cognitivă, fiind influențat de structurile de cunoaștere și de relațiile dintre participanții la comunicare [17]. Aplicată limbajelor de specialitate, această perspectivă sugerează că utilizarea terminologiei este determinată nu doar de normele sistemului, ci și de strategiile discursive ale vorbitorilor.

În aceeași direcție, teoria dialogismului formulată de Mikhail Bakhtin subliniază faptul că orice discurs este rezultatul interacțiunii dintre multiple voci și perspective. Limbajul medical nu este, prin urmare, un discurs unitar, ci unul polifonic, în care se intersectează vocea specialistului, cea a pacientului și cea a instituțiilor. Această polifonie contribuie la dinamica limbajului și la diversificarea formelor sale de expresie. Prin urmare, limbajele de specialitate trebuie analizate dintr-o perspectivă integratoare, care să ia în considerare atât dimensiunea normativă, cât și pe cea discursivă. Standardizarea terminologică rămâne un obiectiv important, însă aceasta nu poate elimina variația, care este inerentă utilizării limbajului. Relația dintre normă și uz nu trebuie interpretată ca o opoziție, ci ca un proces de negociere continuă, în care stabilitatea și schimbarea coexistă.

În concluzie, limbajele de specialitate se configurează ca sisteme deschise, caracterizate printr-o dinamică internă complexă, determinată de interacțiunea dintre factori lingvistici, sociali și cognitivi. Această perspectivă permite o înțelegere mai nuanțată a modului în care limbajul medical contemporan evoluează și se adaptează la cerințele unei comunicări din ce în ce mai diversificate.

2. Dinamica limbajului medical contemporan: mecanisme și manifestări

Limbajul medical contemporan constituie unul dintre cele mai relevante exemple de limbaj de specialitate aflat într-un proces continuu de transformare, determinat de interacțiunea dintre factorii științifici, tehnologici și socio-culturali. Evoluția rapidă a medicinei, dezvoltarea cercetării interdisciplinare și intensificarea schimburilor academice internaționale au condus la o dinamică accentuată a terminologiei, care reflectă atât nevoia de standardizare, cât și necesitatea adaptării la noi contexte de comunicare.

Unul dintre factorii esențiali ai acestei dinamici îl reprezintă influența limbii engleze, care funcționează ca lingua franca a comunicării științifice. În acest context, terminologia medicală românească este supusă unui flux constant de împrumuturi și adaptări. Termeni precum „screening”, „compliance”, „follow-up”, „outcome” sau „management” sunt integrați în discursul medical, uneori fără traducere, alteori în paralel cu echivalente românești. Această coexistență terminologică reflectă un proces de acomodare lingvistică, în care utilizatorii oscilează între formele consacrate și cele inovatoare [4].

Fenomenul nu este unul izolat, ci se înscrie într-o tendință mai largă de internaționalizare a terminologiilor de specialitate, evidențiată în literatura de profil. În acest sens, terminologia medicală devine un spațiu de intersecție între sisteme lingvistice diferite, în care se negociază permanent formele și sensurile termenilor. De exemplu, termenul „compliance” este utilizat frecvent în literatura medicală românească, deși există echivalentul „aderență la tratament”. Alegerea uneia dintre variante depinde de contextul discursiv, de tipul textului și de nivelul de specializare al receptorului.

Pe lângă împrumuturile lexicale, un alt mecanism important îl constituie calchierea și adaptarea semantică. Expresii precum „medicină bazată pe dovezi” (din *evidence-based medicine*) sau „lanț de transmitere” (din *chain of transmission*) ilustrează modul în care conceptele internaționale sunt integrate în limba română, păstrând structura semantică a

limbii-sursă. Aceste procese contribuie la modernizarea limbajului medical, dar pot genera și variații terminologice, mai ales în fazele incipiente ale adoptării.

În același timp, dinamica limbajului medical se manifestă și prin procese interne ale limbii, precum extinderea semantică sau specializarea sensului. Termeni precum „protocol", „caz" sau „monitorizare" dobândesc sensuri specifice în context medical, diferite de cele din limbajul comun. Această specializare semantică reflectă adaptarea limbajului la cerințele domeniului și evidențiază relația complexă dintre lexicul comun și cel specializat [1].

Un alt aspect esențial îl reprezintă diversificarea contextelor de utilizare a limbajului medical. Dacă în trecut comunicarea medicală era predominant intra-profesională, în prezent aceasta se extinde către publicul larg, prin intermediul mass-mediei, al platformelor online și al discursurilor de popularizare a științei. Această transformare implică adaptări discursive semnificative, menite să faciliteze înțelegerea informației de către non-specialiști.

În acest sens, termenii medicali sunt adesea însoțiți de explicații, parafraze sau echivalente mai accesibile. De exemplu, „hipertensiune arterială" este frecvent explicată prin „tensiune mare", iar „neoplasm" prin „cancer". Aceste reformulări nu reprezintă o simplificare excesivă, ci o strategie discursivă necesară pentru adaptarea mesajului la nivelul de competență al receptorului. Limbajul medical devine astfel un instrument de mediere între cunoașterea științifică și publicul larg.

Din perspectiva analizei discursului, aceste transformări pot fi interpretate în termenii relației dintre context și semnificație. Conform lui Teun A. van Dijk, discursul este modelat de factori sociali și cognitivi, iar interpretarea mesajelor depinde de cunoștințele și experiența participanților la comunicare [17]. Aplicată limbajului medical, această perspectivă evidențiază faptul că utilizarea terminologiei nu este uniformă, ci variază în funcție de situația de comunicare.

În plus, dezvoltarea tehnologiei digitale a contribuit la apariția unor noi forme de discurs medical. Forumurile online, rețelele sociale și platformele de informare medicală permit accesul rapid la informații, dar generează și noi tipuri de texte, caracterizate prin hibridizare stilistică. În aceste contexte, limbajul medical se combină adesea cu elemente ale limbajului comun, ceea ce conduce la apariția unor forme discursive intermediare.

Astfel, discursul medical contemporan nu mai poate fi descris în termeni de uniformitate și stabilitate, ci trebuie înțeles ca un sistem heterogen, caracterizat prin diversitate și adaptabilitate. Interacțiunea dintre standardizare și variație nu reprezintă o contradicție, ci o condiție a evoluției limbajului, care răspunde nevoilor unei societăți în continuă schimbare.

În aceeași direcție, teoria dialogismului formulată de Mikhail Bakhtin subliniază faptul că orice enunț este construit în raport cu alte enunțuri anterioare și anticipate, fiind rezultatul unei interacțiuni permanente între voci, perspective și context [1]. Din această perspectivă, limbajul nu poate fi conceput ca un sistem autonom și închis, ci ca un proces dinamic, în care sensul se construiește prin relaționare și negociere discursivă. Aplicată limbajului medical, această teorie evidențiază caracterul polifonic al discursului de

specialitate, în care se intersectează vocea specialistului, cea a pacientului, discursul instituțional și influențele mediatic-științifice.

Astfel, comunicarea medicală nu se reduce la transmiterea unor informații strict tehnice, ci implică o adaptare continuă la contextul comunicativ și la profilul interlocutorului. De exemplu, același termen poate fi utilizat diferit într-un articol științific, într-o consultație medicală sau într-un material de informare destinat publicului larg, ceea ce reflectă flexibilitatea și variabilitatea discursivă a limbajului medical. În acest sens, dialogismul bakhtinian oferă un cadru teoretic relevant pentru înțelegerea modului în care sensurile terminologice sunt construite și reinterpretate în funcție de situația de comunicare.

Mai mult decât atât, perspectiva dialogică permite evidențierea faptului că discursul medical nu este doar rezultatul unei activități individuale, ci se constituie în interiorul unor practici sociale și instituționale bine definite. Enunțurile medicale sunt influențate de protocoale, norme profesionale, tradiții academice și constrângeri instituționale, dar și de așteptările și nivelul de înțelegere al receptorilor. În acest sens, limbajul medical reflectă o permanentă negociere între autoritate și accesibilitate, între rigoare științifică și necesitatea comunicării eficiente.

De asemenea, dialogismul evidențiază rolul intertextualității în construcția discursului medical. Textele medicale nu există izolat, ci se raportează constant la alte texte – articole științifice, ghiduri clinice, protocoale sau studii de caz. Această interdependență textuală contribuie la consolidarea și, în același timp, la transformarea terminologiei, întrucât fiecare nouă utilizare poate aduce nuanțe semantice suplimentare sau poate stabiliza anumite forme terminologice.

În plus, în contextul contemporan, marcat de digitalizare și acces larg la informație, dialogismul capătă o dimensiune extinsă. Discursul medical circulă rapid între diferite medii – academic, clinic și mediatic – ceea ce favorizează apariția unor forme hibride de comunicare. În aceste condiții, granițele dintre limbajul specializat și cel comun devin tot mai permeabile, iar termenii medicali sunt integrați în discursuri diverse, de la articole de popularizare la dezbateri publice.

Prin urmare, teoria dialogismului oferă un cadru interpretativ adecvat pentru înțelegerea complexității limbajului medical contemporan, evidențiind faptul că dinamica acestuia nu este doar rezultatul evoluției terminologice, ci și al interacțiunii dintre diferite tipuri de discurs și practici sociale. Această perspectivă susține ideea că limbajele de specialitate trebuie analizate nu doar ca sisteme de termeni, ci ca forme discursive vii, în permanentă transformare.

Concluzii

Analiza limbajelor de specialitate din perspectiva relației dintre standardizare și dinamică discursivă evidențiază complexitatea acestor sisteme lingvistice, care nu mai pot fi concepute ca structuri rigide și autonome. Studiul limbajului medical contemporan confirmă faptul că terminologia de specialitate funcționează într-un cadru deschis, marcat de interacțiunea constantă dintre normă și uz, dintre stabilitate și variație.

Pe de o parte, standardizarea terminologică rămâne o condiție esențială pentru asigurarea coerenței și preciziei comunicării științifice, în special într-un domeniu precum medicina, unde claritatea conceptuală este fundamentală. Pe de altă parte, analiza discursivă demonstrează că utilizarea efectivă a termenilor este influențată de contextul comunicativ, de tipul de receptor și de mediul de transmitere, ceea ce conduce la apariția unor variații și adaptări inevitabile. Dinamica limbajului medical este determinată de o serie de factori convergenți, printre care se remarcă influența limbii engleze ca lingua franca a științei, rolul traducerii în medierea terminologică și extinderea comunicării către publicul larg. Aceste procese contribuie la diversificarea formelor de expresie și la flexibilizarea terminologiei, fără a anula necesitatea normării.

În același timp, perspectiva discursivă și dialogică asupra limbajului permite înțelegerea limbajului medical ca spațiu de interacțiune între multiple tipuri de discurs – științific, instituțional și mediatic. Această polifonie discursivă reflectă transformările profunde ale relației dintre știință și societate, în care comunicarea specializată devine un instrument de mediere a cunoașterii, nu doar un cod rezervat experților.

În concluzie, limbajul medical contemporan trebuie abordat dintr-o perspectivă integratoare, care să valorifice atât dimensiunea terminologică, cât și pe cea discursivă. O astfel de abordare permite depășirea opoziției tradiționale dintre standardizare și variație, evidențiind faptul că dinamica limbajului nu reprezintă o limitare, ci o condiție esențială a funcționării sale eficiente în contextul actual al comunicării științifice.

Bibliografie:

1. BAKHTIN, Mikhail (1981) – *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press.
2. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, (2010), (coord.),*Terminologie şi terminologii,* Bucureşti, Editura Universităţii din Bucureşti.
3. BIDU-VRÎNCEANU, Angela, (2007)*, Lexicul specializat în mişcare. De la dicţionare la texte*, Editura Universităţii din Bucureşti, 266 p.
4. BUSUIOC, I*.,* (2003)*, Introducere în terminologie*, Universitatea din Bucureşti.
5. BIDU-VRÎNCEANU, (2000), Angela, *Lexic comun, lexic specializat,* Editura Universității din București.
6. CABRÉ, Maria Teresa (1999) – *Terminology. Theory, Methods and Applications*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
7. FLAIŞER, Mariana, (2012) *Terminologia medicală: Formare. Evoluţie. Sensuri*, Editura Sintech, Craiova.
8. GRAUR-VASILACHE, Maria, (2003) *Tendințe de internaționalizare și modernizare a terminologiilor de specialitate.* În: Limba română, nr. 6-10, p. 214-228.
9. HUMOREANU, Dana, (2017), *Ce-ai vrut să spui, doctore? Mesajul medical: coduri și interpretare,* Editura Universității „Ștefan cel Mare”, Suceava, p. 174.
10. HUMOREANU, Dana și FILIP, Roxana (2021) - *Sous le fouet des mots pendant la pandémie de COVID-19,* revista ANADISS, nr.31(I).

11. HUMOREANU (GĂINARIU), (2017) Daniela, *Coduri și interpretarea lor semiolingvistică în limbajul medical*, Suceava.
12. MICU, Eugenia, (2018) *Terminologia medicală în limba română: Evoluție și tendințe,* Chișinău.
13. NECHITA (ATOMEI), Oana Liliana, (2012), *Analiza discursului medical în domeniul nutriției*, Suceava.
14. RIZEA, Monica Miheala, (2009), *De la monosemie la polisemie în terminologia științifică actuală,* București.
15. STAICU, S. N., (2016), *Linguistic concepts in terminology. Medical Terms in context*.
16. STAICU, S.N., (2016), A*specte ale limbajului medical românesc actual. Perspectivă sincronică. Sistem și discurs,* Timișoara.
17. STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana, (2013), *Vocabularul limbii române actuale. Dinamică/ Influențe/ Creativitate.* București: BIC ALL. ZAMFIR, Anca Elena, *Variație și dinamică în limbajul medical,* Ed. Rovimed Publishers.
18. VAN DIJK, Teun A. (2008) – *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
19. WÜSTER, Eugen (1991) – *Introduction to the General Theory of Terminology and Terminological Lexicography*, Vienna/New York, Springer.

CZU: 811.111`243:37.011.3-051:004.9 https://doi.org/10.59295/drgl2026.46

THE ROLE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN DEVELOPING READING COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS

Umidjon Yulchivoyevich SOLIYEV
PhD, Senior Lecturer
Namangan State Institute of Foreign Languages, Uzbekistan
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7229-3926

Abstract. This article explores the didactic and methodological potential of modern educational technologies in developing reading competence among future English teachers. The study examines the conceptual foundations of reading competence, its place within professional teacher education, and the role of digital and interactive technologies in enhancing reading skills in higher education. Particular emphasis is placed on the application of modern technologies within the three-stage reading model (pre-reading, while-reading, and post-reading), which promotes the systematic development of students' critical and analytical reading abilities. The findings highlight the methodological value of integrating innovative technologies into the professional preparation of future English teachers.

Keywords: *reading competence, future English teachers, modern educational technologies, digital learning, three-stage reading model, linguodidactics.*

Introduction. In the context of globalization and rapid digital transformation, the quality of professional training for English language teachers has become a central concern in higher education. In particular, the reading competence of future English teachers is increasingly recognized as a key indicator of not only language proficiency but also academic literacy, critical thinking ability, and readiness for lifelong professional development. Reading competence enables prospective teachers to access disciplinary knowledge, engage with academic discourse, and independently expand their professional expertise.

Contemporary linguodidactic research views reading competence as a complex cognitive process that goes beyond basic text comprehension. It involves interpreting meaning, evaluating information, and integrating new knowledge with existing cognitive structures. Effective reading, therefore, requires active engagement with texts and the conscious use of reading strategies. Developing such competence during teacher education lays a solid foundation for future pedagogical practice and professional autonomy.

Recent shifts in educational paradigms have transformed reading from a passive act of information reception into an interactive and learner-centered process. From a constructivist perspective, knowledge is not transmitted mechanically but constructed through active cognitive engagement and social interaction. This approach is particularly relevant to reading instruction, as it emphasizes learners' independent meaning-making and reflective engagement with texts.

The integration of modern educational technologies has significantly reshaped the nature of reading instruction. Digital platforms, electronic resources, and interactive learning environments allow students to work with authentic texts, regulate their learning pace, and apply effective reading strategies. Research suggests that such technologies increase learner motivation and contribute to more flexible and efficient development of reading competence. Against this background, the present study aims to substantiate the pedagogical potential of modern educational technologies in enhancing the reading competence of future English teachers.

Literature Review. The development of reading competence among future English teachers has been widely addressed in both international and national research. Scholars consistently emphasize its central role in foreign language acquisition and its contribution to academic literacy, critical thinking, and professional readiness.

Among international researchers, Grabe conceptualizes reading competence as a multifaceted cognitive process that integrates linguistic knowledge, strategic reading behavior, and higher-order thinking skills. Grabe and Stoller further highlight the pedagogical effectiveness of the three-stage reading model – pre-reading, while-reading, and post-reading – arguing that it facilitates deeper comprehension and systematic text analysis.

Harmer underscores the importance of learner engagement and strategic awareness in reading instruction, noting that meaningful interaction with texts is essential for developing effective reading competence. Richards and Rodgers similarly argue that modern pedagogical and technological approaches, when aligned with competence-based education, offer powerful methodological tools for enhancing reading skills.

The issue of reading competence has also been extensively examined by Uzbek scholars. In particular, J. Jalolov, in his foundational works on foreign language teaching methodology, identifies reading as a leading type of speech activity in language education. He emphasizes that reading competence functions not only as a source of linguistic input but also as a basis for developing speaking, writing, and listening skills. Jalolov further stresses the importance of organizing reading instruction in clearly defined stages that take into account learners' psychological characteristics, language proficiency, and professional orientation.

In addition, Soliyev highlights the significance of text selection criteria and the use of academically and professionally oriented materials in developing reading competence at the tertiary level. Other Uzbek researchers, including To‘raqulova and Qodirova, focus on the pedagogical value of digital educational technologies, demonstrating that electronic resources and interactive platforms effectively support the development of reading competence and independent learning skills.

Overall, the literature indicates that while the theoretical and methodological foundations of reading competence have been well established, the systematic integration of modern educational technologies into reading instruction for future English teachers remains underexplored. This study seeks to address this gap by examining the pedagogical implications of technology-enhanced reading instruction.

Methodology. This study adopts a comprehensive methodological approach to examine the role of modern educational technologies in developing the reading competence of future English teachers. The research is based on theoretical and methodological analysis of the content, structure, and pedagogical factors influencing reading competence development.

A **theoretical analysis** was conducted to examine key linguistic, pedagogical, and psycholinguistic sources related to reading competence. This method enabled the clarification of core concepts, identification of structural components, and examination of the didactic functions of modern educational technologies.

A **comparative analysis** was employed to contrast traditional reading instruction methods with technology-enhanced approaches. This comparison made it possible to identify the pedagogical advantages and limitations of different instructional models.

In addition, a **linguodidactic analysis** focused on the three-stage reading model to examine the system of exercises used at each stage and their contribution to reading competence development. The **descriptive method** was used to explain the pedagogical impact of digital tools on learner engagement and independent reading activity.

The methodological framework of the study is grounded in constructivist learning theory, competence-based education, and the principles of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Results. The findings indicate that modern educational technologies offer substantial pedagogical benefits in developing the reading competence of future English teachers. These technologies support the development of linguistic, cognitive, and functional aspects of reading competence.

First, digital texts and online resources–such as electronic textbooks, academic articles, and interactive platforms – provide students with access to authentic materials. Regular engagement with such resources enhances learners' ability to comprehend complex texts, analyze textual structure, and distinguish between main and supporting ideas.

Second, the application of modern technologies within the three-stage reading model significantly increases instructional effectiveness. During the pre-reading stage, multimedia and visual tools activate background knowledge and support prediction. In the while-reading stage, interactive exercises, hypertexts, and electronic dictionaries facilitate deeper comprehension and inferential reading. In the post-reading stage, online discussions, quizzes, and reflective tasks strengthen students' critical and analytical reading skills.

Third, modern educational technologies support independent and differentiated reading activities. Digital platforms allow learners to select materials aligned with their proficiency level, interests, and learning needs, thereby promoting learner autonomy and professional competence development.

Discussion. The results confirm the didactic and methodological significance of modern educational technologies in enhancing the reading competence of future English teachers. Rather than replacing traditional instructional methods, digital and interactive

approaches complement them by making reading instruction more engaging, flexible, and learner-centered.

These findings align with Vygotsky's social constructivist theory, which emphasizes that knowledge is constructed through active participation and social interaction within the learner's zone of proximal development. Technology-enhanced learning environments facilitate collaboration, discussion, and shared meaning-making, positioning reading competence as both a cognitive and social process.

The results also support the principles of competence-based education, which prioritize the practical application of knowledge in real academic and professional contexts. By encouraging analytical reading, inference-making, and evaluation of authorial intent, modern educational technologies reinforce the functional dimension of reading competence.

Furthermore, the findings are consistent with international assessment frameworks such as IELTS, which emphasize critical reading, recognition of implicit meaning, and functional literacy. Technology-supported reading instruction effectively contributes to the development of these competencies.

Conclusion. The study demonstrates that integrating modern educational technologies into the development of reading competence among future English teachers constitutes a theoretically grounded and methodologically effective approach. These technologies enable reading instruction to be organized as an active, purposeful, and cognitively engaging process, positioning reading competence as a core component of professional teacher education.

The use of digital and interactive tools within the three-stage reading model ensures the systematic development of background knowledge activation, deep comprehension, and critical reflection. The findings also reaffirm the relevance of constructivist and competence-based educational principles in contemporary reading instruction.

In conclusion, the integration of modern educational technologies significantly enhances the quality of teacher education by fostering independent learning, critical thinking, and professional readiness. Future research should focus on designing and empirically validating innovative instructional models aligned with international standards to further advance reading competence development in higher education.

References:

1. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2001, 274 p.
2. GRABE W. (2009) Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Cambridge: CUP, 467 p.
3. HARMER J. (2007) How to Teach Reading. London: Longman, 212 p.
4. JALOLOV J.J. (2012) *Chet til o'qitish metodikasi*. Chet tillar oliy o'quv yurtlari (fakultetlari) talabalari uchun darslik qayta ishlangan va to'ldirilgan 2-nashri. - Toshkent: O'qituvchi, 432 p.

5. RICHARDS J.C., RODGERS T.S. (2014) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 270 p.
6. SOLIYEV U. (2024) Talabalarning ingliz tilida o‘qish kompetensiyasini rivojlantirish metodikasi (amaliy matematika yo‘nalishi misolida). Ped. fan. bo‘yicha falsafa dok. dis. –Namangan, 150 p.
7. TO‘RAQULOVA D., QODIROVA M. (2020) Pedagogik texnologiyalar va innovatsion ta’lim metodlari. – Toshkent: Innovatsiya-Ziyo, 228 p.
8. UR P. (2012) A Course in Language Teaching. Cambridge: CUP, 375 p.
9. VYGOTSKY L.S. Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.

CZU: [821.111-1 + 821.134.2-2].091:123.1 https://doi.org/10.59295/drgl2026.47

LIBERTATE, DESTIN ȘI AUTORITATE ÎN *PARADISUL PIERDUT* DE J. MILTON ȘI *VIAȚA E VIS* DE P. CALDERON: O PERSPECTIVĂ COMPARATISTĂ

FREEDOM, DESTINY, AND AUTHORITY IN J. MILTON'S *PARADISE LOST* AND P. CALDERON'S *LIFE IS A DREAM*: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Emilia TARABURCA
PhD, Associate Professor
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1555-1545

The article aims to comparatively analyse the way in which the poem "Paradise Lost" by J. Milton and the drama "Life is a Dream" by P. Calderon construct and problematize the relationships between destiny, freedom, power and authority, studying both thematic convergences and differences in vision that reflect each author ideological specificity. While Milton develops a paradigm of tense freedom, in conflict with authority and subject to self-destruction risk, suggesting that without certain limits and morality, liberation from a compromised authority does not guarantee authentic freedom, Calderon proposes a model of interiorized freedom, capable of reconciling individual with order and of transforming power into an ethical exercise, when acquired freedom supposes self-control, responsibility and self-transcendence, reflection and moral assumption.

The present research will demonstrate that these two works not only thematize the early modernity major issues, but also offer distinct answers to essential questions concerning human freedom limits and possibilities in relation to destiny and authority.

Keywords: *interpretation, comparison, destiny, freedom, power, authority, 17th century.*

John Milton (1608 – 1674) și Pedro Calderon de la Barca (1600 – 1681) sunt unii dintre cei mai apreciați scriitori, ale căror opere au marcat etapa de vârf a literaturii universale din sec. al XVII-lea și au influențat-o considerabil pe cea ulterioară. Chiar dacă, în perioada timpurie de creație, Milton a scris elegii, sonete, poezii de ocazie, poeme latine ș.a. în care accentele umanismului renascentist interferează cu dogmatismul puritan (pe atunci intenționa să urmeze cariera ecleziastică), iar mai târziu – publicistică pe teme de actualitate social-politică prin care a influențat formarea opiniei publice în perioada Revoluției engleze, devenind un fel de purtător de cuvânt, consilier pentru politică externă în perioada Protectoratului sub conducerea lui O. Cromwell, astăzi îl cunoaștem, în primul rând, prin monumentalul poem epic *Paradisul pierdut.*

Opera lui Pedro Calderon de la Barca, împreună cu cele ale lui Lope de Vega (1562 – 1635) și Tirso de Molina (1583 – 1648), edifică Secolul de Aur al literaturii spaniole în domeniul dramaturgiei. A fost scriitor (poet și dramaturg), soldat și preot, Cavaler al

Ordinului Santiago, capelan de onoare al regelui, capelan superior al Congregației Preoților din Madrid, a lăsat o bogată și valoroasă moștenire literară care numără sute de titluri, prin care a dominat, ca dramaturg baroc, întregul secol al XVII-lea spaniol. Astăzi, cea mai cunoscută operă a sa este *Viața e vis*, poem filosofic și dramă religioasă de o impresionantă consistență de idei, „un discurs dramatic filozofico-ontologic despre poziția omului în lume și despre libertatea lui, posibilă sau nu, într-un cosmos guvernat în mai mare sau mai mică măsură de legi care încearcă să intre în concurență cu supradeterminarea divină sau chiar să o înlocuiască" [2, p. 25], precum menționează hispanistul român, traducătorul acestei drame, Sorin Mărculescu.

J. Milton *Paradisul pierdut*

Într-o operă care se bazează pe unele dintre cele mai cunoscute subiecte biblice, precum facerea lumii, Edenul cu Pomul Cunoașterii, căderea primilor oameni și izgonirea lor din Paradis, personaj principal devine Satan, acel ce a cutezat să-l înfrunte pe Dumnezeu, „Marele Dușman" [3, p. 10] al Cerului, maleficul conducător al oștirii Infernului care, de fapt, este un Arhanghel căzut. Din trufie și invidie, el se răzvrătește împotriva Creatorului, sfidând ordinea divină, asumându-și, consecințele unei căderi inevitabile. Pentru orgoliul său fără de margini, este pedepsit și, împreună cu toți acei care l-au susținut, aruncat în Infern, in bezna clocotindă, unde se ascund

Întinderi de tristețe, umbre-ale durerii,
În care pacea, tihna nu-și au locul,
Speranța nu pătrunde niciodată,
Ci doar torturi făr-de sfârșit și un potop de foc [3, p. 6]

Dar nici acolo, lipsit de strălucirea pe care a avut-o în Ceruri, nu se schimbă, nu se dezice de ideile sale: nu se pocăiește și nu se resemnează. E conștient de faptul că puterea sa nu se poate compara cu cea a lui Dumnezeu, dar orgoliul rănit, produs al convingerii în propria măreție, îl determină să uneltească planuri de răzbunare și de recucerire a influenței de altă dată.

Tradițional, Satan, care recunoaște că Infernul este el însuși, este receptat ca o întruchipare a răului absolut și Milton confirmă această considerație prin declarația personajului său:

A face bine, țelul nostru niciodată nu va fi,
Doar răul este-a noastră unică plăcere. [3, p.8]

În același timp, dacă depășim semnificația pur religioasă și plasăm acest personaj în realitatea social-politică a timpului când a fost zămislit (perioada Restaurării monarhiei engleze, când aceasta revine la putere și începe persecuțiile și pedepsirea foștilor revoluționari) și îl raportăm chiar la condiția lui Milton de atunci, scriitorul, de asemenea, fiind unul dintre rebelii prigoniți, imaginea lui Satan capătă conotații noi care vin în conflict cu canonul. Din acest unghi de vedere, poate fi receptat ca revoluționarul care, luptând pentru idealurile sale, s-a contrapus autorității absolute/monarhiei și, chiar dacă a fost învins, nu se conformează și își adună forțele pentru viitoare lupte. Reprezentative în această ordine de idei sunt rândurile:

N-am să-ngenunchez
Ca să implor iertare; îi voi sfida puterea [3, p. 7]

Pe parcursul poemului, de mai multe ori, atunci când se caracterizează Infernul, autorul apelează la cuvântul *beznă*, parcă în unison cu închipuirea obișnuită despre acest ”tărâm”, dar și Milton, care în acea perioadă orbise definitiv, se afla în propria beznă, aruncat în propriul Infern.

Satan ar putea fi asociat cu toți acei care au pierdut în lupte, însă nu se lasă supuși, își păstrează curajul și voința neclintite și sunt determinați să se confrunte în continuare pentru propriile idealuri, doar că mijloacele pe care le-a ales sunt întru totul în spiritul „Dușmanului Omenirii” [2, p. 217]: dacă nu a reușit prin împotrivire deschisă, va recurge la manipulare, viclesug și minciună. Anume astfel o convinge pe Eva să guste din Pomul Cunoașterii Binelui și Răului, simbol central al tradiției biblice, reprezentând limita impusă omului între inocență, ascultare și libertatea de a alege. Totodată, argumentele la care recurge par rezonabile și convingătoare:

Atunci de ce v-a fost acest copac oprit?
De ce, doar să vă temeți sau să vă țină veșnic
Ignoranți, neștiutori, pe voi, adoratorii săi? […]
Și în ce stă păcatul, de omul astfel la cunoaștere ajunge? [3, p. 222, 223]

Această ambivalență/dialectică a chipului lui Satan/Lucifer (esență a Răului – luptător pentru libertate; dușman al Cerului – înger rebel) a generat mai multe atitudini: pro și contra. De exemplu, mai mulți dintre romanticii englezi, printre aceștia fiind Lordul Byron, P.B. Shelley, W. Blake, l-au considerat „adevăratul erou” al poemului, un premergător al personajului romantic: nefericit, puternic și rebel.

În acest personaj se juxtapun, într-o tensiune semnificativă, aspirațiile revoluționare (antimonarhiste) și cele religioase ale lui Milton, ambele fiind egal de puternice. Satan generează interpretări ce se contrapun, în funcție de prioritățile politice și/sau religioase ale celui care încearcă să-l înțeleagă. Adevărul este că, de fapt, le conține pe ambele și dacă vom încerca să omitem una din ipostaze, va fi simplificat și își va pierde din profunzime. Ambivalența sa se manifestă și prin faptul că nu cunoaște frica, luptă pentru libertate și sfidează puterea absolută, însă și singur aspiră la putere; se contrapune Atotputernicului, dar pentru a deveni el însuși atotputernic. Nu luptă pentru idealuri colective, este egocentric, acționează, fiind mânat de interese, ambiții și frustrări personale. Succesul operei se datorează și acestei ambivalențe a personajului, în interpretare clasică - negativ, dar care, la o analiză mai atentă, dobândește trăsături pe care mai mulți le-ar crede demne de a fi apreciate.

P. Calderon *Viața e vis*

Viața e vis de Calderon reproduce istoria prințului Segismundo care, din cauza unei preziceri nefaste, este condamnat de tatăl său, Basilio, regele Poloniei, la o existență mai tristă decât cea a unui sclav. Totuși, după mai mulți ani, atunci când se apropie timpul ca țara să fie guvernată de un nou rege, Basilio dă ordin ca fiul său să fie adus la palat, punând în felul acesta la încercare (îndoială?) valabilitatea mesajului astral. Din peștera care i-a fost

până atunci casă, Segismundo este drogat și transportat la palat unde este tratat așa cum se cuvine după rangul său: ca un principe. Aici însă, în special după ce își află identitatea, se comportă arogant și violent, ajungând chiar până la crimă, manifestându-și impulsivitatea și lipsa de autocontrol într-un context în care nu este obișnuit cu puterea și privilegiile. Văzându-și eșuată încercarea de a-l avea ca succesor la tron pe fiul său, Basilio ordonă ca acesta să fie iarăși adormit prin droguri și închis în turnul ascuns din munți. Acesta își suprimă sentimentele de tată, acționând ca rege, om de stat și, pentru a salva un popor, își jertfește propriul fiu.

După ce a fost adus la palat și i-a fost destăinuit cine este într-adevăr, Segismundo, condus de furie și de dorința de a se răzbuna pentru faptul că fără niciun motiv a fost condamnat la o existență mizerabilă, se comportă foarte urât, ca un tiran. Însă un astfel de comportament nu este întâmplător, el fiind motivat de condițiile reale ale vieții lui, reflectând acumularea frustrărilor, lipsa de educație socială și conflictul interior al personajului, generat de tensiunea între natura sa dornică de libertate și condiția impusă de izolarea îndelungată. În final, trecând și prin alte experiențe, Segismundo se calmează, ține cont de anumite învățături, își regăsește echilibrul și pacea interioară, ajungând la o înțelegere matură a destinului, pe care îl acceptă cu luciditate și responsabilitate. După toate lecțiile pe care i le-a dat viața, și aplicând sfaturile lui Clotaldo, acesta decide:

Drept e: deci să-năbușim
fiara-n noi, turbata vrere,
ura, setea de putere… [2, p. 142]

Chiar dacă pare să creadă că totul prin ce a trecut a fost doar un vis, el acceptă și își asumă această experiență pentru a crește ca personalitate, transformând suferința și confuzia inițială într-un proces de maturizare interioară și de conștientizare a responsabilității sale morale și sociale: se dezice de răzbunare și de ambițiile personale pentru a acționa corect, indiferent de natura realității, pentru a găsi liniștea spirituală pe care până atunci nu a avut-o. După ce este eliberat de poporul răsculat care deja știe că are un moștenitor legitim, gândește și acționează rațional, ia decizii corecte, împarte dreptate: îi iartă pe cei care i-au cauzat suferințe, crezând că în felul acesta vor salva țara, și îi pedepsește pe cei care au uitat de datoria față de stat, mai exact, pe soldatul care și-a trădat regele legitim în favoarea prințului, atunci când l-a eliberat din turn. Acționează ca un rege bun, pentru care interesele statului sunt superioare celor personale,

Astfel, dacă în trecut Segismundo a arătat un caracter neechilibrat, deseori impulsiv și chiar violent, fiind determinat de interesele personale, de ură și de dorința de a se răzbuna, în finalul operei descoperim un personaj aproape „clasicist": cumpătat, rațional și înțelept, în pace cu sine, un viitor monarh ideal, pentru care interesele statului vor fi mai importante decât cele personale, capabil să guverneze cu înțelepciune și simț al dreptății.

***Viața e vis* de Calderon și *Paradisul pierdut* de Milton: comparație**

Satan este un înger căzut, o ființă de ordine divină care își pierde statutul inițial din cauza revoltei, dorinței de a stăpâni absolutul. Segismundo este un prinț, căruia la naștere i s-a îndepărtat statutul, a fost lipsit de libertate și identitate din motive care nu au depins de

el. Condiția lui este rezultatul unui determinism exterior: profeția astrologică și decizia tatălui. La Satan, libertatea este un dat originar, el a fost creat să fie liber. Revolta sa împotriva lui Dumnezeu este o alegere proprie asumată. La Segismundo, libertatea nu este un dat, ci o condiție de descoperit și de câștigat. Fiind crescut în captivitate, el nu are această experiență. Din acest motiv, primul lui contact cu libertatea este impulsiv și necontrolat. Astfel, Satan, pornește de la libertate, dar o corupe, în timp ce Segismundo pornește de la lipsa ei și trebuie să o învețe.

Libertatea lui Satan nu implică responsabilitate, este centrată pe orgoliu și autonomie radicală a sinelui, fiind una de esență negativă, definită prin refuzul oricărei autorități. El își justifică toate acțiunile, reinterpretează categoriile de bine și rău, râvnește o formă de libertate care exclude principiile morale; și-o dorește, dar într-un univers axiologic răsturnat. Dacă Satan separă libertatea de morală, atunci istoria lui Segismundo arată reconcilierea lor. Și el, atunci când o descoperă pentru prima dată, când i se oferă, după ce i-a fost negată, reacționează violent și agresiv, dar, spre deosebire de Satan, reușește să se liniștească și prin reflecții și interiorizare morală înțelege că a fi liber nu înseamnă a face orice, ci a-ți asuma responsabilități, a te putea controla chiar și atunci când viața e doar un „vis"; asumă o etică a libertății atunci când alegerea binelui nu depinde de certitudinea realității, ci de conștiință.

Spre deosebire de Segismundo, la începuturi, Satan nu este constrâns din exterior, el singur își determină condiția. Fiind izgonit din Ceruri, trăiește o formă de autoiluzionare: se crede liber chiar și atunci când este măcinat de ură și resentiment și din acest motiv „libertatea" lui este una înlănțuită de propriile pasiuni. În cazul lui Segismundo, destinul inițial nefavorabil este depășit prin alegerea conștientă a unui comportament moral. Atunci când „viața e vis", libertatea nu rezultă din certitudini ontologice, dar și într-o lume incertă, haină, omul poate decide să fie virtuos. Pentru el, libertatea este acea care poate corecta destinul, poate asigura o luciditate morală în condiții de incertitudine. Prin Satan, Milton ilustrează modelul tragic al libertății ca revoltă împotriva absolutului, a ordinii prestabilite, o libertate inițial autentică, dar care se autodistruge și poate duce spre captivitate interioară. Segismundo prezintă un alt model – libertatea dobândită, care presupune autocontrol, responsabilitate și depășire de sine, reflecție și asumare etică.

Ideea de libertate în *Paradisul pierdut* nu va fi completă fără raportarea la contextul revoluționar al Angliei din sec. al XVII-lea, dar fiind faptul că Milton a fost nu doar poet, ci și politician, un participant activ la frământările epocii. Privită prin cheia istorică, figura lui Satan poate fi văzută ca o expresie a refuzului supunerii, a revoltei împotriva autorității absolute (a monarhiei), a luptei pentru libertate în condiții potrivnice. Totuși, după euforia revoluționară, Anglia a cunoscut o perioadă de instabilitate, iar experimentul republican s-a încheiat cu restaurarea monarhiei. În acest sens, Satan nu este doar un simbol al libertății, ci, probabil, și o critică e excesului de libertate: atunci când ea e determinată de orgoliu și refuză orice limite. În Infern, acesta instituie o formă de pseudo-ordine care, de fapt, reproduce ierarhia contestată.

J. Milton a fost un promotor asumat al libertății: gândirii, presei, republicanismului, dar a văzut și excesele/ eșecurile proiectului politic în care a crezut și poemul său reflectă

această tensiune. Satan este o figură dialectică: purtătoare a idealului de libertate, dar și a coruperii acestuia, atunci când revolta legitimă degenerează în haos sau într-o altă formă de tiranie, dacă nu e ghidată de principii morale bine stabilite. Fiind receptată prin această perspectivă, în contextul post-revoluționar (iar opera a fost scrisă anume atunci, după înfrângerea revoluției), istoria lui Satan preîntâmpină că, fără anumite limite și fără moralitate, eliberarea de o autoritate compromisă nu garantează libertatea autentică.

Raportată la contextul politic spaniol din sec. al XVII-lea, epoca lui Calderon, ideea de libertate în drama *Viața e vis* duce spre o perspectivă diferită de cea engleză, nu una revoluționară, ci conservatoare, mediată de teologie, atunci când ordinea socială este percepută ca reflecție a ordinii cosmice. Segismundo nu contestă în mod radical autoritatea (instituția monarhică), ci pune în discuție modul de exercitare a puterii, propune o corectare morală a acesteia din interiorul sistemului. Aici libertatea devine o formă de autoguvernare, nu de contestare a ordinii, reflectând idealul politic baroc, acel care spune că, înainte de a fi stăpân peste alții, trebuie să fii stăpân pe sine. Finalul dramei nu invocă schimbări revoluționare, ci arată un model de reconciliere în interiorul sistemului: Segismundo nu se răzbună, nu distruge ordinea existentă, ci restaurează armonia, își iartă tatăl și guvernează drept. Așadar, modelul politic englez și spaniol din sec. al XVII-lea sunt diferite și acest lucru este evident în opere. La Milton, interpretarea libertății arată emancipare politică, aceasta include și posibilitatea/ dreptul de a răsturna un rege, la Calderon, libertatea nu presupune o schimbare radicală a sistemului, ci reconcilierea și stabilizarea lui prin disciplină morală și armonie cu ordinea.

În câmpul semantic al conceptului de libertate se include și tema autorității. În *Paradisul pierdut*, autoritate supremă este Dumnezeu, a cărui putere este absolută și legitimă prin natura sa creatoare. Milton susține că autoritatea divină nu poate fi abuzivă, denaturarea e în percepția celui care se revoltă. Aici ordinea (divină) deja e perfectă, conflictul apare atunci când ea este încălcată. Totuși, ea este contestată de Satan, a cărui revoltă este radicală și ireversibilă, refuzând orice formă de smerenie. În *Viața e vis* autoritatea este reprezentată de regele Basilio, a cărui putere derivă din dreptul dinastic. Oricum, această autoritate este vulnerabilă, deoarece deciziile sale sunt discutabile din punct de vedere moral. Cu toate acestea, Segismundo nu se revoltă împotriva autorității în sine, bunăoară – a monarhiei, ci a deciziilor ei abuzive, autorul sugerând că autoritatea trebuie justificată moral, nu doar acceptată; deci, ea nu este infailibilă, poate fi corectată și refondată, dar rămâne un organ suprem.

Din perspectiva tensiunilor politice ale epocii, la Milton, tema autorității aduce în discuție astfel de probleme, precum: legitimarea puterii, dreptul la revoltă, limitele supunerii ș.a. Autorul cercetează criza autorității: ce se întâmplă atunci când aceasta este contestată în numele libertății, și în special atunci când libertatea este greșit și abuziv înțeleasă. În timp ce opera lui Calderon reafirmă/ legitimează monarhia, dar cu condiția ca aceasta să fie etic disciplinată și exercitată cu responsabilitate și înțelepciune.

Tema destinului

Fiind pusă în dialog între *Paradisul pierdut* de Milton și *Viața e vis* de Calderon și interpretată prin categoria libertății, tema destinului lasă să se înțeleagă două modele cultural-religioase diferite: protestant și catolic. La Milton, destinul este expresia unei ordini divine absolute în care libertatea există, dar este coordonată de voința supremă a lui Dumnezeu și de cadrul predestinat al creației. În poemul *Paradisul pierdut*, Satan nu se poate schimba, dar omul (Adam și Eva), după cădere, prin alegerile lor ulterioare pot fi salvați. La Calderon - apare ca o profeție astrologică: Segismundo e predestinat să devină tiran, fapt ce determină comportamentul tatălui său, regele Basilio. Cu toate acestea, chiar dacă, la început, comportamentul său confirmă profeția, ulterior, el demonstrează că poate acționa diferit. Dacă în cazul lui Satan căderea e definitivă, în cel al lui Segismundo, destinul e ca o probă de maturizare, personajul fiind pus în situația de a confirma sau infirma profeția, experiența „visului" devenind un test moral. Prin istoria sa, destinul este reprezentat ca o evoluție morală, o ipoteză contestabilă pe care omul o poate preschimba prin autocontrol.

În literatura universală, operă arhetipală pentru tema destinului este tragedia *Oedip rege* de Sofocle. Dacă la Calderon destinul apare ca o provocare morală, o presupunere care poate fi depășită, în tragedia antică acesta este prezentat ca o forță inevitabilă, o fatalitate tragică. La Sofocle, destinul este absolut și neschimbător, se impune inevitabil, indiferent de acțiunile personajului. Oedip este o victimă a destinului, încearcă să-l evite, dar, în mod paradoxal și tragic, fiecare alegere menită să-l îndepărteze, doar apropie împlinirea lui. Singura sa „libertate" finală este acceptarea și asumarea lui, adică – autopedepsirea. Privite în comparație, aceste două opere arată evoluția concepției despre destin în cultura europeană, de la viziunea antică, când acesta era considerat inevitabil, absolut și implacabil, până la timpurile noi, când începe să fie văzut ca o ipoteză care poate fi depășită, ca un rezultat al alegerilor individuale, accentul fiind mutat de pe fatalitate pe libertatea și responsabilitatea umană: prin decizii asumate, Segismundo nu devine tiran, ci, dimpotrivă, un conducător de stat înțelept.

Concluzii

În literatura europeană a sec. al XVII-lea, reflecția asupra condiției umane se articulează în jurul unor concepte fundamentale, precum destinul, libertatea, puterea, autoritatea ș.a., aflate într-o tensiune permanentă între determinism și voință, ordine și revoltă. Două opere canonice - *Viața e vis* de Calderon și *Paradisul pierdut* de Milton – oferă cadre privilegiate pentru investigarea acestor problematici, nu doar prin complexitatea construcției lor poetice și dramatice, ci și prin inserția lor într-un context istoric și ideologic, marcat de transformări majore: criza autorității politice în Anglia și reafirmarea ordinii monarhice în Spania barocă.

Deși aparțin unor tradiții culturale și religioase diferite, una catolică, cealaltă protestantă, aceste două opere converg în exploatarea raportului dintre libertatea umană și forțele care o condiționează și/ sau o limitează. În *Paradisul pierdut*, problematica destinului se configurează în orizontul providenței divine, unde libertatea este reală, dar încărcată de consecințe ireversibile, iar autoritatea, deși absolut legitimă, devine obiectul unei contestări

radicale. În schimb, în *Viața e vis*, destinul capătă forma unei ipoteze interpretative, iar libertatea se afirmă progresiv ca exercițiu de autocontrol, în interiorul unei ordini politice ce nu este negată, ci supusă unei necesare corectări morale.

„O carte trebuie să depășească intenția autorului" afirma J.L. Borges [1, p. 386]. Atât *Viața e vis* de Pedro Calderon de la Barca, cât și *Paradisul pierdut* de John Milton sunt opere care provoacă: să gândim, să interpretăm, să luăm atitudine, să înțelegem, deschizând perspective multiple asupra condiției umane și sensului existenței.

Referințe bibliografice:

1. Borges, Jorge Luis (2006) – *Eseuri*, București, Polirom, 512 p.
2. Calderon de la Barca, Pedro, (2016) - *Viața e vis*. Traducere din spaniolă și introducere de Sorin Mărculescu, București, Humanitas, 196 p.
3. Milton, John (2012) - *Paradisul pierdut*, București, Adevărul Holding, 256 p.

CZU: 821.133.1-31(494).09:[159.974:616.896] https://doi.org/10.59295/drgl2026.48

LA DYNAMIQUE DE LA RÉSILIENCE À TRAVERS LA FIGURE DE L'ENFANT DANS LE ROMAN *L'ENFANT QUI MESURAIT LE MONDE* DE METIN ARDITI

THE DYNAMICS OF RESILIENCE THROUGH THE FIGURE OF THE CHILD IN METIN ARDITI'S NOVEL *THE CHILD WHO MEASURED THE WORLD*

Hoai Anh TRAN
PhD, University Lecturer
Vietnam National University Hanoi, Vietnam
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2612-8187

Abstract: ***This study investigates the complex intersection between trauma, neurodivergent alterity, and identity reconstruction in*** *L'enfant qui mesurait le monde* ***by*** *Metin Arditi****. Focusing on the relationship between Yannis, an autistic child, and Eliot, an architect devastated by grief, the research proposes the concept of "reciprocal resilience" as a central interpretative framework. The analysis demonstrates how mathematical precision and ritualized behavior function as ontological defenses against chaos, transforming perceived limitations into structural resources for healing. Drawing on interdisciplinary perspectives, including the theories of*** *Boris Cyrulnik* ***and*** *Friedrich Nietzsche****, the study explores resilience as a relational and dynamic process rather than an individual recovery. The island setting operates as a symbolic microcosm reflecting both geopolitical decay and internal fragmentation. Methodologically, the research combines thematic criticism and phenomenological literary psychology to uncover the symbolic architecture of the text. Key elements such as numerology, sacred geometry, and ritual practices are interpreted as mediators between emotional chaos and structural order. The findings suggest that resilience emerges through the creation of a "third language" that reconciles rational structure with emotional depth. Ultimately, the novel redefines trauma not as a rupture to be erased, but as the foundation for a renewed existential architecture.***

Keywords: *Trauma; Neurodivergence; Resilience; Alterity; Identity Reconstruction; Mathematical Structure; Ritual; Sacred Geometry; Literary Psychology; Interdisciplinarity*

1. Introduction : Intersection du traumatisme, de l'altérité et de la reconstruction

Cette recherche se propose d'explorer l'intersection complexe, et souvent paradoxale, entre la douleur traumatique sédimentée, l'altérité neurodivergente et les processus de reconstruction identitaire. Dans son roman *L'enfant qui mesurait le monde*, Metin Arditi ne se contente pas de narrer une rencontre fortuite entre deux solitudes ; il érige un véritable laboratoire de la psyché humaine sur l'île de Kalamaki, un espace clos qui fait office de vase clos pour une alchimie émotionnelle inédite. L'auteur y déploie une réflexion

profonde sur la capacité de l'individu à s'extraire de l'aphasie existentielle pour réintégrer le cours du vivant.

Nous analysons ici comment la figure de Yannis, enfant autiste dont l'existence est régie par l'ordonnance rigoureuse et quasi sacrale du chiffre, devient le catalyseur d'une « résilience réciproque » pour Eliot, architecte de renommée mondiale emprisonné dans un deuil pétrifiant. Pour Eliot, le monde s'est arrêté avec la perte de sa fille ; pour Yannis, le monde est une menace constante qu'il faut « geler » par le calcul. Comme le souligne l'exergue nietzschéen du roman, *« À chaque instant, l'être recommence »* (p. 9), suggérant que la vie est une répétition qui exige une structure pour ne pas basculer dans l'abîme.

L'enjeu de cette étude est de démontrer que l'enfant, loin d'être un simple sujet passif de soin ou une figure de la vulnérabilité, s'érige en véritable maître d'œuvre d'une restauration du lien au monde. En utilisant le concept du « tuteur de résilience » théorisé par Boris Cyrulnik, nous verrons comment Yannis offre à Eliot le cadre structurel - la « mesure » - nécessaire pour contenir l'informe de sa souffrance. Inversement, Eliot apporte à Yannis une narration, un mythe et une épaisseur humaine qui transcendent la simple arithmétique. Il s'agit de prouver que la précision mathématique, loin d'être une froide abstraction, devient ici un rempart thérapeutique capable de soigner l'imprécision et la dispersion du chaos émotionnel. La résilience n'est donc pas une guérison solitaire, mais un « tricotage » dialectique entre deux altérités qui se reconnaissent dans leurs propres fêlures.

2. Contexte et problématique : de la ruine géopolitique à la ruine intérieure

L'intrigue de Metin Arditi s'ancre dans une Grèce contemporaine meurtrie, où l'île de Kalamaki dépasse sa simple fonction de décor pour devenir une véritable métonymie d'un monde en déliquescence. Ce microcosme insulaire reflète les fractures d'une modernité à bout de souffle : une crise économique dévastatrice qui vide les villages, une corruption endémique qui gangrène les institutions (notamment à travers les projets immobiliers menaçant l'intégrité de l'île) et une crise écologique qui dénature les paysages ancestraux.

C'est dans ce paysage de « ruines modernes », où le passé glorieux de la Grèce se confronte à la brutalité du présent, que se joue le drame de l'isolement. Pour Eliot, Kalamaki est un exil volontaire, un lieu de retrait où le vide du paysage répond au vide de son âme. L'île agit comme un miroir ontologique : elle est à la fois le lieu de la perte et le seul espace où une reconstruction, loin du tumulte des métropoles, devient possible. Ce cadre géographique renvoie à la notion de *topophilie* de Gaston Bachelard, où l'espace habité devient le reflet de l'espace psychique.

Problématique : la structure contre l'informe

Face à cet environnement instable, la rencontre entre Eliot et Yannis soulève une interrogation centrale :

Dans quelle mesure la vision du monde « rigide », immuable et mathématique d'un enfant autiste peut-elle offrir le cadre structurel - un *contenant psychique* au sens de Wilfred Bion - nécessaire à un adulte pour redonner un sens à son existence et transcender un deuil dévastateur ?

Il s'agit de comprendre comment l'hyper-précision de Yannis, souvent perçue cliniquement comme un symptôme limitant, est ici réhabilitée comme une force architecturale. La problématique interroge la capacité de la mesure (le *logos*) à agir comme une prothèse existentielle pour celui qui a perdu ses repères affectifs. Peut-on soigner le chaos du deuil, qui est par essence informe et imprévisible, en le soumettant à la loi implacable des nombres et de la géométrie ?

Hypothèse : le tiers-langage de l'entre-deux

Notre hypothèse de recherche soutient que la résilience, dans l'œuvre d'Arditi, ne naît pas de l'effacement du trauma - car le trauma est une cicatrice indélébile - mais de la création d'un langage tiers.

Ce langage constitue un « entre-deux » symbolique, un espace transitionnel (au sens de Donald Winnicott) où la rigueur froide du nombre rencontre la fluidité brûlante du sentiment. Nous postulons que la véritable dynamique de reconstruction repose sur une symbiose des contraires :

- Yannis offre à Eliot la limite et la prévisibilité (le cadre) ;
- Eliot offre à Yannis la signification et la narration (le contenu).

C'est par ce croisement que se substitue à la solitude absolue une « solitude partagée », transformant ainsi la pathologie en poétique et le deuil en une nouvelle forme d'engagement envers le monde.

3. Méthodologie de la recherche : vers une herméneutique de la structure

L'étude adopte une méthodologie pluridisciplinaire, croisant l'approche de la critique thématique (inspirée par Jean-Pierre Richard) et une analyse de la psychologie littéraire à orientation phénoménologique. Il ne s'agit pas d'une simple lecture linéaire, mais d'une excavation des réseaux de sens qui sous-tendent l'œuvre de Metin Arditi. Nous nous focalisons sur le système symbolique - véritable « architecture invisible » du roman - pour comprendre comment l'esprit humain reconstruit une cohérence là où le trauma a instauré le néant.

Cette analyse s'articule autour de trois axes fondamentaux :

3.1. La sacralisation du chiffre : La numérologie comme rempart ontologique

Nous étudions l'usage des chiffres chez Yannis non comme une simple manifestation clinique du trouble du spectre de l'autisme, mais comme une stratégie de défense ontologique. Le chiffre fonctionne ici comme un « objet transitionnel » qui permet de stabiliser un réel perçu comme une agression sensorielle permanente.

En nous appuyant sur les travaux de Gaston Bachelard sur la rationalité, nous analyserons comment la mesure devient une « abstraction protectrice ». Le dénombrement des clients au café Stamboulidis ou le pesage des poissons ne sont pas des manies vides, mais des actes de souveraineté sur le chaos. Le chiffre sacralisé est le seul langage qui ne trahit pas, contrairement aux mots qui, pour Eliot comme pour Yannis, sont souvent porteurs de mensonge ou de douleur.

3.2. La géométrie sacrée : Le Nombre d'Or comme pont transdisciplinaire

Cet axe explore la fonction structurelle du Nombre d'Or dans l'économie du récit. Nous analysons son rôle de pivot entre l'expertise technique d'Eliot (l'architecture classique) et la structure mentale rigoureuse de Yannis.

La géométrie sacrée représente ici la quête d'une harmonie universelle qui transcende les tragédies individuelles. En étudiant la construction du modèle de temple, nous démontrerons comment cette proportion mathématique sert de « médiateur plastique » : elle permet à l'architecte de retrouver le goût de la création et à l'enfant de trouver une place dans une esthétique qui le dépasse. C'est le point de jonction où le génie humain rencontre la loi naturelle pour offrir une forme de *catharsis* par la beauté formelle.

3.3. La fonction régulatrice des rituels : De la contrainte à la libération

Enfin, nous observons la sémantique des habitudes quotidiennes, traitées ici comme des outils de défense contre l'angoisse de l'imprévisible. Le rituel est ce qui permet de maîtriser le temps là où le deuil a brisé toute notion de futur.

En nous référant aux concepts de la psychologie du développement, nous analyserons comment la répétition (le café quotidien, les parcours fixes sur l'île) crée un « espace de sécurité » (safe space). Le rituel n'est pas une aliénation, mais une ancrage nécessaire : il offre une scansion au temps et permet à Eliot de sortir de la stase mélancolique en s'inscrivant dans la temporalité rituelle de Yannis. Nous verrons comment la contrainte de l'habitude devient, paradoxalement, le premier pas vers une liberté retrouvée.

4. Cadre théorique : entre l’ontologie de la blessure et la poétique de la renaissance

Le soubassement théorique de cette analyse repose sur un dialogue interdisciplinaire entre la psychologie de la résilience et la philosophie du dépassement de soi. Il s'agit de comprendre comment le sujet traumatisé peut, selon l'expression d'Arditi, « mesurer le monde » pour ne pas s'y noyer.

4.1. Boris Cyrulnik : le « tricotage » de la résilience et le tuteur de soutien

L'analyse s'articule fondamentalement autour du paradigme de la résilience tel que conceptualisé par Boris Cyrulnik, lequel transcende la simple résistance passive pour devenir une dynamique de reconstruction active. Dans son ouvrage séminal *Un merveilleux malheur*, Cyrulnik récuse l’idée d’une invulnérabilité innée ou d’un simple retour à une homéostasie antérieure ; il définit plutôt la résilience comme la capacité singulière de réamorcer un nouveau développement après une phase d'agonie psychique. Cette perspective permet de percevoir le traumatisme vécu par Eliot non comme une affliction transitoire, mais comme une véritable déchirure de l'enveloppe narcissique, une fracture ontologique qui paralyse son lien au monde. Dès lors, le processus de guérison ne peut s’opérer que par un « tricotage » métaphorique - terme cher à l'auteur - où s’entrelacent les ressources internes résiduelles du sujet et les sollicitations de son environnement. C’est précisément dans cet interstice relationnel qu’émerge la figure cruciale du « tuteur de résilience », point d’appui extérieur indispensable à la reprise du mouvement vital. Or, le récit subvertit magistralement cette structure traditionnelle en instaurant une dimension de réciprocité inédite : si Eliot endosse

initialement le rôle de protecteur envers l'enfant autiste, c'est paradoxalement Yannis qui s'érige en tuteur pour l'adulte. Par ses exigences de précision et sa quête impérieuse de limites, l'enfant contraint l'architecte à s'extraire de son aphasie mélancolique, transformant la résilience en un acte fondamentalement relationnel. Cette inversion de la polarité du soin démontre qu'on ne se sauve jamais dans l'isolement, mais que la reconstruction de soi passe nécessairement par l'investissement de l'altérité, où la fragilité de l'un devient, par un effet de miroir salvateur, le moteur de la renaissance de l'autre.

4.2. Friedrich Nietzsche : de *l'amor fati* à l'éternel retour

La philosophie de Nietzsche imprègne l'œuvre d'Arditi d'une dimension à la fois tragique et solaire, transcendant la simple leçon de courage pour devenir une exploration métaphysique de la volonté de puissance, ici entendue comme une force créatrice impérieuse face au nihilisme dévastateur de la perte. Cette perspective s'ancre d'abord dans la structure temporelle de l'Éternel Retour, dont la citation fondatrice « À chaque instant, l'être recommence » agit comme la clé de voûte du récit en annonçant que la douleur, loin de disparaître, est une composante cyclique de l'existence que le sujet doit apprendre à vouloir. Si cette répétition se manifeste chez Yannis par la sécurité arithmétique des chiffres, elle exige d'Eliot une acceptation héroïque où la souffrance n'est plus subie, mais intégrée dans un mouvement perpétuel de recommencement. Cette posture culmine dans l'idéal de l'*amor fati*, l'amour du destin, où la reconstruction ne vise pas l'effacement illusoire de la cicatrice ou le regret stérile du passé, mais une transmutation radicale de l'épreuve. La résilience nietzschéenne se définit alors non comme une réparation, mais comme une alchimie spirituelle : en mesurant le monde à travers le prisme de sa relation avec Yannis, Eliot transforme son « poids de douleur » en une « œuvre de vie » lumineuse. Le concept de « surhomme » trouve ainsi son écho dans cet individu qui, après avoir traversé le désert aride du deuil, parvient à surmonter son propre déclin pour dire un « oui » inconditionnel à l'existence, choisissant la création et la responsabilité envers l'altérité comme remparts ultimes contre le néant.

5. Analyse détaillée de la dynamique de reconstruction

5.1. La mesure comme rempart ontologique contre l'angoisse du chaos

Pour Yannis, le monde ne constitue pas un simple réceptacle d'expériences partagées, mais se manifeste comme une agression sensorielle permanente, chaotique et imprévisible, où chaque stimulus menace l'intégrité de son être. Dans cette perspective, la quantification systématique du réel dépasse largement le cadre du symptôme clinique pour s'ériger en une véritable stratégie de survie existentielle, une tentative désespérée de domestiquer l'infini et de donner une forme à l'informe. Le chiffre agit ici comme l'unique unité de certitude au sein d'un univers perçu comme mouvant et menaçant : que Yannis compte les passagers du ferry, pèse les poissons des pêcheurs ou mesure les distances avec une rigueur implacable, sa démarche ne relève pas d'une simple obsession mathématique, mais d'une quête vitale de la permanence de l'objet. Il s'agit pour lui de s'assurer que les fondations mêmes du monde ne s'effondrent pas sous le poids de l'imprévu, une nécessité que l'auteur souligne avec acuité : « Quand les chiffres sont voisins d'un jour sur l'autre, ça

l’apaise. Il n’aime pas que les choses changent » [1, p. 15]. Cette exigence de fixité absolue entre alors en résonance profonde avec le deuil d'Eliot, lequel représente par essence l'irruption du changement radical, irréversible et ontologiquement inacceptable. En s'immergeant dans l'univers de Yannis et en épousant sa quête de précision millimétrée, Eliot opère une forme de régression thérapeutique salutaire ; il s'appuie sur la rigidité structurelle de l'enfant pour retrouver un sol ferme là où le vide l'aspirait autrefois. Le monde, devenu mathématiquement prévisible et ordonné sous le regard de Yannis, redevient par extension supportable pour l'architecte dont le propre monde s'était écroulé. Ainsi, la mesure s'établit comme le dénominateur commun de leur résilience respective, offrant une pause nécessaire au chaos intérieur en substituant à l'angoisse du néant la rassurante immuabilité de l'arithmétique.

5.2. La médiation esthétique : Le dialogue par l'art et le mythe

La communication entre les deux protagonistes, initialement entravée par l'obsolescence des canaux d'expression conventionnels où le contact physique est perçu comme une agression et le regard direct comme une intrusion insoutenable, impose à la résilience d'emprunter la voie détournée de l'objet tiers. Dans cette dynamique de reconstruction, Eliot mobilise ses compétences d'architecte pour instaurer le dessin comme un miroir transitionnel, transformant le trait graphique en un substitut salvateur à la parole défaillante. Le papier devient alors un espace hétérotopique, un lieu sûr où l'altérité peut être observée et captée sans être menacée, permettant une rencontre médiatisée par l'esthétique plutôt que par la confrontation directe. Ce processus atteint un point de bascule crucial lorsque Yannis accepte de se contempler à travers le prisme de l'autre, une étape que l'auteur cristallise avec une sobriété poignante : « Eliot a très bien dessiné le garçon... Le garçon est seul » ([1, p. 142]. En représentant avec une telle justesse la solitude de l'enfant, Eliot ne se contente pas de l'illustrer ; il la valide ontologiquement et l'élève au rang d'objet d'art, conférant ainsi une dignité nouvelle à l'isolement de Yannis. Cette démarche de légitimation est par la suite transcendée par le recours au registre mythologique : en liant symboliquement l'enfant au dieu Nérée, Eliot s'écarte radicalement de la volonté de « normaliser » la pathologie pour inscrire la différence de Yannis dans une noblesse intemporelle. Là où le diagnostic médical ne proposait qu'une étiquette clinique limitative, le mythe offre une narration épique et un sens sacré. Dès lors, l'esthétique et l'imaginaire se déploient comme le pont indispensable reliant deux solitudes irréductibles, transformant leur mutisme respectif en un dialogue silencieux mais profondément structurant.

5.3. La « praxis » de la reconstruction : La triple ancre du prêtre Kosmas

Le roman dépasse le stade de l'observation clinique pour proposer une véritable éthique de la reconstruction, incarnée avec une force spirituelle par la figure du prêtre Kosmas. Ici, la résilience n'est jamais présentée comme une illumination passive ou une grâce soudaine, mais comme un travail actif, délibéré et rigoureusement structuré autour d’une dialectique du sauvetage. Cette dynamique est synthétisée par une sentence qui fait office de pivot moral : « Extraire quelqu'un des enfers, c'est s'en extraire soi-même » [1, p. 184]. Cette phrase cristallise le concept de résilience réciproque, où l’investissement

narcissique vers autrui devient l'unique remède contre l'atrophie du soi traumatisé ; en se tournant vers Yannis, Eliot ne se contente pas d'aider, il s'autorise à nouveau à exister. Cet ancrage existentiel repose sur trois piliers fondamentaux : le libre arbitre, la résurrection symbolique et l'exigence de la tâche. En choisissant de s'opposer activement aux promoteurs corrompus pour protéger l'île et l'avenir de l'enfant, Eliot s'extrait de sa passivité victimaire pour reprendre le pouvoir sur son propre destin, opérant une transition salvatrice du « subir » au « faire ». Ce mouvement engage une résurrection symbolique qui n'est nullement une vaine tentative de restaurer la vie d'avant, mais l'acceptation courageuse d'une existence neuve, marquée par la cicatrice mais plus authentique. Enfin, l'aboutissement de ce processus se matérialise dans le travail acharné sur la maquette du temple selon le Nombre d'Or. Cette tâche, à la fois manuelle et intellectuelle, exige une concentration absolue qui vide l'esprit de sa douleur résiduelle, devenant l'espace de fusion ultime où la rigueur arithmétique de Yannis rencontre enfin le génie créateur d'Eliot. L'œuvre ainsi érigée symbolise leur victoire commune sur le vide, transformant la précision mathématique et l'aspiration métaphysique en un rempart inébranlable contre le néant.

6. Conclusion : la métamorphose des solitudes ou la poétique de la « juste mesure »

La dynamique de la résilience telle qu'elle est orchestrée dans l'œuvre de Metin Arditi ne saurait être réduite à une simple « guérison » au sens clinique ou thérapeutique du terme. Il ne s'agit pas de restaurer un état de santé antérieur au trauma, mais d'opérer une véritable métamorphose ontologique. Le roman nous enseigne que la cicatrice n'est pas une infirmité, mais le point de départ d'une nouvelle architecture du soi.

Le génie d'Arditi réside dans la mise en scène d'une symbiose des manques. Yannis, par son rapport organique au chiffre, enseigne à Eliot que le monde, dans sa fureur et son imprévisibilité, peut être fragmenté, mesuré et domestiqué par la précision mathématique pour apaiser la douleur du deuil. En retour, Eliot, par son regard d'esthète et sa posture de "tuteur", apprend à Yannis que le monde, malgré sa complexité effrayante, n'est pas qu'un système de données froides : il peut être habité par la tendresse et transcendé par la beauté.

C'est précisément dans cet échange de structures - l'une mathématique et protectrice, agissant comme une armature ; l'autre affective et vulnérable, apportant la chair et le souffle - que réside la beauté de leur reconstruction mutuelle. Cette "résilience réciproque" transforme l'île de Kalamaki, initialement terre d'exil et de ruines, en un espace de renaissance.

Le roman se clôt sur une certitude profondément nietzschéenne : la vie, même brisée, même hachée par la tragédie, vaut la peine d'être vécue, à la condition sine qua non qu'on en trouve la « juste mesure ». Cette mesure n'est pas seulement celle du Nombre d'Or ou des géomètres ; c'est celle qui permet de concilier la rigueur de l'esprit et la fragilité du cœur. En définitive, Arditi nous rappelle que si le malheur est "merveilleux", c'est parce qu'il oblige l'homme à devenir l'architecte de sa propre lumière.

Bibliographie

Source primaire

1. Arditi, M. (2016). *L'enfant qui mesurait le monde*. Grasset.

Sources secondaires

2. Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (16e éd.). Vrin. (Ouvrage original publié en 1938)
3. Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
4. Nietzsche, F. (1971). *Ainsi parlait Zarathoustra* (G. A. Goldschmidt, Trad.). Le Livre de Poche. (Ouvrage original publié en 1883)
5. Richard, J.-P. (1970). *Études sur le romantisme*. Seuil.
6. Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel* (C. Monod & J.-B. Pontalis, Trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971)

CZU: [811.111`243`276.6:57]:37.042 https://doi.org/10.59295/drgl2026.49

ENHANCING ESP IN BIOLOGY EDUCATION THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Angela TULEI
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2648-8027

The present article is dedicated to the need of teaching ESP, English being considered the Lingua Franca of our age, which means that it is the dominant language of this era. Being able to communicate scientifically is an important skill for students graduating with a science degree. Skills used in future careers for science majors include oral and written communication, as well as science literacy and being able to create figures to display information. In the article below, we present an active curriculum that can be easily incorporated into any content-focused undergraduate Biology course in English. The curriculum is designed around scientific literature that engages students in a multitude of active learning activities to develop different types of scientific communication skills.

Keywords: *Competence, communication skills, scientific communication, professional communication competence*

In the context of increasing globalization, a good command of English has become essential for students studying scientific fields such as biology. English for Specific Purposes (ESP) is particularly important, as it helps students develop the language skills needed to understand specialized terminology, work with scientific texts, and communicate effectively in academic settings. This transition can be especially demanding for first-year university students, who often move from general English to more specialized language use. While many of them have a basic or intermediate level of English, they frequently struggle with technical vocabulary, academic writing conventions, and subject-specific communication.

ESP has become quite well known because English has acquired the status of an international Lingua Franca in almost any field of study. The term “specific” in ESP refers to the specific purpose for learning English. The present study is an attempt to find out the factors that make the ESP students’ use of English language for academic/professional purposes. ESP has become increasingly important as there has been an increase in vocational training and learning throughout the world; with the spread of globalization has come the increasing use of English as the language of international communication; more and more people are using English in a growing number of occupational contexts.

Characteristics of ESP:

- ESP is designed to meet the specific needs of the learners;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the field it serves;
- It is centered not only on the language (grammar, lexis, register), but also the skills, discourses and genres appropriate to those activities.

The ESP focal point is that English isn't taught as a subject separated from the students' real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners. ESP students are usually adults who already have some acquaintance with English and are learning the language in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions. It concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures and covers subjects varying from accounting or computer science to tourism, business management and sciences.

ESP combines subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because students are able to apply what they learn in their English classes to their main field of study. Being able to use the vocabulary and structures that they learn in a meaningful context reinforces what is taught and increases their motivation. The students' abilities in their subject-matter fields, in turn, improve their ability to acquire English. Subject-matter knowledge gives them the context they need to understand the English of the classroom.

In the ESP class, students are shown how the subject-matter content is expressed in English. ESP assesses needs and integrates motivation, subject matter and content for the teaching of relevant skills.

The analysis of specialized literature shows that over the years the notion of ***competence*** has been approached from different perspectives. For the first time the concept of *competence* was used by Plato. Initially, the given term appeared in the psychology of professionalism, then it spread to practical researches of social psychology, and further on turned to cognitive researches, namely the pedagogical study.

According to G.Boterf, *competence* designates a set of resources (knowledge, abilities, attitudes), in order to solve a complex situation belonging to the situational-problematic field [1, p.38]. Analyzing the views of researchers such as J.Henry, J.Cormier, we deduced the following basic characteristics of the competence: it is complex, relative, potential; it is exercised in a certain situation; it is complete and inextricable; it is transferable; it is conscious, etc.

Similar views belong to authors like Aristotel, G.Boterf, Noam Chomsky, J.Raven, L.D'Hainaut, B.Rey, X.Roegiers, M.Minder, who described the term and notion of *competence* as a set of ideas where the *competence* is an ability based on knowledge, skills and attitudes acquired through learning [4].

R. Gherghinescu, C. Cucoș, Vlad Pâslaru, consider that *competence* represents knowledge, skills and attitudes [6, p.58].

The ***communication competence*** is seen as a component of the language competence.

The concept of *communication competence* was used for the first time by D.Hymes (1972) [2, p.19-24], which he attributes to the level of learning a language; this allows transmitting statements and understanding messages in specific contextual situations.

T.Slama-Cazacu defines *the communicative competence* as "an ability to present one's own intentions, needs, interests in the communication process, as well as to perceive the interlocutor, in order to initiate a dialogue in the educational process. In education, the ability of communication determines the understanding between the teacher and the student in order to achieve the goals and carry out the learning activity" [8, p.32].

A fundamental distinction in the definition of *competence* is made by Vl. Paslaru, who scores as one of its main characteristics the fact that it represents an acquisition of the student personality, also demonstrated by the verbs *to know how to do, to be able to, to be capable of doing, ...,* etc. [5, p.216].

The professional competence. By *professional competence* is meant the proven ability to select, combine and appropriately use knowledge, skills and other acquisitions (values and attitudes), in order to successfully solve a certain category of work or learning situations, circumscribed by the given profession, under conditions of effectiveness and efficiency. *Professional competences* represent an integrated and dynamic body of knowledge (knowledge, understanding and use of specific language, explanation and interpretation) and skills (application, transfer and problem solving, critical reflection, creativity and innovation) [3, p. 12].

The professional communication competence involves the competence to communicate in a specific language and includes knowledge in the field in addition to the components of the communication competence. *The professional communication competence* entails knowledge, skills and abilities with reference to the specialized language.

The following *characteristics* of the *professional communication competence* can be identified:

- to communicate in specialized language;
- to put the knowledge into practice through a professional treatment of the field;
- to present special qualities and characteristics based on a learned subject;
- to reproduce and explain by appropriate means the content of communication, sources, notes, indications etc.;
- to develop learning skills for the future.

In our opinion, being a competent professional means:

- to master basic knowledge in the specialized language;
- to possess specialized knowledge in the specialized language;
- to put the specialized knowledge accumulated during the studies into practice;
- to use the skills characteristic to the profession, acquired during internships;
- to communicate, inform, make decisions in problem situations;
- to propose and offer solutions to problem situations, etc.

The ultimate objective of learning a foreign language is the user's professional communication competence, possessing the structure and grammar of the mother tongue, intercultural awareness, practical skills and abilities, heuristic skills, possession of other skills: lexical, grammatical, semantic, discursive, functional, etc.

Below, we will identify some of the responsibilities of both teachers and students.

The responsibility of the teachers: As ESP teachers, we must play many roles. We may be asked to organize courses, set learning objectives, establish a positive learning environment in the classroom, evaluate students' progress, etc. One of our main tasks will be selecting, designing and organizing course materials, supporting the students in their efforts, and providing them with feedback on their progress. The teacher should create an atmosphere in the language classroom which supports the students. Learners must be self-confident in order to communicate and we have the responsibility to help build the learner's confidence. The teacher is a resource that helps students identify their language learning problems and find solutions to them, find out the skills they need to focus on.

The responsibility of the students: The learners come to the ESP class with a specific interest for learning. People learn languages when they have opportunities to understand and work with language in a context that they comprehend and find interesting. In this respect, ESP is a powerful means for such opportunities. Students will acquire English as they work with materials which they find interesting and relevant and which they can use in their professional work or studies. Learners in the ESP classes are generally aware of the purposes for which they will need to use English. They are constantly expanding vocabulary, becoming more fluent in their fields. Traditionally ESP courses are designed for intermediate or advanced adult learners. Some teachers are afraid of making the transition from teaching general English to teaching ESP. There is also a danger that the novice ESP teachers will only use materials that they feel comfortable with and will not stretch their learners.

An ESP program is built on an assessment of purposes and needs and the functions for which English is required. We've been teaching English to students from the Faculty of Biology and Geosciences for many years and we decided to put all the information we've been using during all these years together into one document and to update it every year. The book *Biology for Students from the Faculty of Biology and Geoscience* represents a compilation of texts and assignments on various biology topics and is meant for the first-year students of intermediate proficiency level. It is organized into generic chapters on areas such as *Biology, Botany and Zoology, Anatomy and Physiology, The Nervous System, Medicine and Health, Nutrition, Evolution and Genetics, Ecology and Environment* which have been divided into subchapters to facilitate students' comprehension. The structure of the eight chapters included is similar and the assignments are grouped according to the 3 levels: knowledge, application and integration. Each chapter is provided with italicized key terms and a transcription in the notes to the text section is given. In order to avoid any translation misinterpretation of the key terms, we decided to include Romanian and Russian translation at the end of the text, as well as translation exercises in two languages, the Romanian and the Russian ones and a set of grammar and vocabulary exercises. Each chapter starts with speaking activities and ends up with a couple of writing tasks. Students have to comment on proverbs, quotes,

situations, write dialogues, essays, make presentations on proposed topics, create term glossaries, reports, etc. [7, p.12]

- A sample topic is *The Cell*. Students study a scientific text on the structure of the cell, learn key terms such as *cell, membrane, nucleus, cytoplasm, protoplasm, deoxyribonucleic acid, mitochondrion, organelle, appendage, genome, mitochondrion, etc.* The transcription and the translation of the terms both in Romanian and Russian are provided, students being asked to find the definition of the terms in English. Comprehension check starts with some questions on the text, a summary of the whole abstract being made. There is also a set of vocabulary exercises, such as *Match the words with the definitions* and *Find in the text words for the definitions*, the first letter of the term being provided. A good example which really works is the assignment with the idioms where students have to match them with the right definition, for example: *blood is thicker than water – family relationships are stronger and more important than other kinds of relationships, such as being friends*; and then fill in the gaps with these idioms. They also have to use the idioms in sentences of their own, and even in the writing activity they have to comment on, which in this very subchapter is on the following situation: *A spaceship carried some substance to the Earth from another planet. Examining it under the microscope you saw a cell. What conclusion can you draw from this fact?* Here students have to prove they know how to write correctly an essay, the right structure, and to prove they understood the text *The Cell*, giving arguments and details regarding the cell structure and commenting that *cell means life*. As a speaking activity, students are offered a list of quotes/statements by famous authors and are asked to speak on the topic in a certain amount of time, each student being involved and thus speaking being practiced. [7, p.20]

One of the problems that face many ESP teachers is that students expect the teacher to be incredibly knowledgeable about everything, so it is a hard work for both the teacher and the students. In our work we sometimes ask for help our colleagues from the Faculty of Biology and Geosciences who are always eager to support and even teach us things which we are not sure about.

The analysis of specialized literature allowed us to state the following: skills reflect an ability to constitute a whole of knowledge, capacities and attitudes, willing to grant the individual the ability to achieve a goal, a role, to carry out a task, a business, an occupation as lasting components of the individual, in continuous development and evolution. Competence in the instructive-educational process becomes a component of the educated and belongs to a category with an elaborate educational capacity, has a triadic structure, is externalized in different levels of development, depending on age and orientation in a certain field. Professional communication competence refers to both aspects of competence, as well as those of communication competence.

One effective way to support students in their transition is by incorporating *extracurricular activities* into ESP learning. Such activities create additional opportunities to use English outside the traditional classroom and encourage students to practice in more

relaxed and meaningful contexts. As a result, they can improve both their language competence and their understanding of biological content.

First-year biology students often encounter several difficulties when learning ESP, such as:

- **Vocabulary overload:** The large number of new scientific terms can be overwhelming
- **Complex texts:** Academic articles often include dense and abstract language
- **Lack of confidence:** Students may hesitate to speak or write in English due to fear of making mistakes
- **Limited practice opportunities:** Traditional lectures may not provide enough interaction
- **Differences in prior education:** Students come from diverse linguistic and educational backgrounds

These challenges highlight the need for supplementary approaches, such as ***extracurricular activities***, to reinforce learning.

Extracurricular activities create informal, engaging, and student-centered environments where learners can practice English in meaningful biological contexts. These activities complement formal instruction by encouraging interaction, creativity, and practical application of knowledge. They also support experiential learning, which is particularly effective in science education.

Among extracurricular activities the following should be mentioned:

- **Biology Clubs and Discussion Groups -** provide a collaborative space where students can explore topics beyond the curriculum. Meetings may include discussions on environmental issues, recent scientific discoveries, or ethical debates in biology. Students can present short reports, lead discussions, or participate in debates, all in English. This not only improves speaking skills but also enhances critical thinking and the ability to articulate complex ideas.
- **Scientific Workshops and Seminars -** workshops and seminars conducted in English expose students to authentic academic communication. Guest speakers, including researchers and professionals, can introduce students to real-world applications of biology. Attending such events helps students develop listening skills, note-taking abilities, and familiarity with academic discourse. Additionally, students may be encouraged to ask questions or summarize presentations, further reinforcing language use.
- **Project-Based Learning Activities - p**roject-based learning encourages students to engage deeply with both language and content. Examples include creating scientific posters, designing experiments, or producing short presentations on biological topics. These projects often involve teamwork, requiring students to communicate, negotiate, and collaborate in English. Writing project reports also helps develop academic writing skills and proper use of terminology. This is what we used to do with our students, choosing such topics as GENETIC DISORDERS and DOLPHINS.





- And others as: Field Trips and Observational Activities, Online Platforms and Digital Learning Tools, Competitions and Academic Events, Peer Tutoring and Mentoring Programs, etc.

Extracurricular ESP activities offer numerous **advantages** that extend beyond language learning: **Increased Motivation:** Interactive and varied activities make learning enjoyable and meaningful; **Confidence Building:** Informal settings reduce anxiety and encourage participation; **Improved Communication Skills:** Regular practice enhances fluency and accuracy; **Enhanced Academic Performance:** Better understanding of terminology leads to improved comprehension; **Development of Soft Skills:** Teamwork, leadership, and problem-solving skills are strengthened; **Greater Autonomy:** Students become more independent learners ; **Social Integration:** Collaborative activities help students build friendships and adapt to university life. These benefits are particularly important during the first year, which is a critical period for academic and social adjustment.

In conclusion it should be mentioned that ESP is an exciting movement in language education. It is opening up rich opportunities for English teachers and researchers in new professional domains. ESP is very important at least because it has become a rule that a well-educated and intelligent person has to speak English which is considered to be “the language of the future”. Enhancing ESP in biology education through extracurricular activities is a highly effective approach, particularly for first-year university students. These activities provide valuable opportunities for active, contextualized language use, helping students bridge the gap between general English knowledge and specialized academic communication. By fostering engagement, confidence, and practical skills, extracurricular initiatives contribute significantly to students’ academic success and professional development. Ultimately, a well-designed combination of formal ESP instruction and extracurricular support can empower students to become competent users of English in the field of biology, preparing them for future academic pursuits and careers in an increasingly interconnected scientific community.

Bibliographic references:

1. BOTERF G., (1999), L’ingénierie des compétences. Paris: Editions d’organisation. 445p.
2. GÎNCU I. (2014), Dimensiunea valorica a competenţei profesionale. În: rev. Didactica Pro, nr.1 (83).

3. LUPU I., CABAC V., GÎNCU S. (2013), Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiective la viitorii profesori de informatică: Situații de învățare. Standarte de performanță: Tehnologia programării orientată pe obiecte. Univ. de Stat Tiraspol, Catedra Didactica Matematicii, fizicii și Informaticii. Chișinău: UST.
4. 4MINDER M. (2003), Didactica funcţională. Ch.: Cartier Educaţional.
5. PAMFIL A. (2003), Limba şi literatura romană în gimnaziu –Structuri didactice deschise. Editura Paralela 45.
6. PÂSLARU V. ș.a. (2014), Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău: Continental Grup.
7. SILNIC Ina, TULEI Angela (2010), Biology. Suport de curs la limba engleză pentru Facultatea de Biologie şi Pedologie, Chişinău.
8. SLAMA-CAZACU T. (1999), Psiholingvistica – ştiinţă a comunicării. Bucureşti: All Educational,.825 p.

CZU: 808:81`42:659.1 https://doi.org/10.59295/drgl2026.50

RETORICĂ ȘI TEHNICI DE ARGUMENTARE ÎN DISCURSUL PUBLICITAR

RHETORIC AND ARGUMENTATION TECHNIQUES IN ADVERTISING DISCOURSE

Lucia VESTE
PhD, University Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2726-0542

Abstract: ***This paper proposes an analysis of advertising discourse, viewed as a complex manifestation of applied rhetoric in contemporary social space. Advertising is no longer merely a vehicle for information, but an art of communication that combines aesthetics with pragmatic effectiveness (persuasion). The article examines the hybrid structure of the advertising message through the interaction between its linguistic and iconic components, exploring the mechanisms of visual "anchoring" and "transfiguration." It addresses Aristotelian foundations (ethos, pathos, logos) and their transposition into modern marketing. Special emphasis is placed on the tension between persuasion and manipulation through the use of sophisms. Finally, the study highlights emerging trends in postmodern advertising: the naturalization of discourse, the use of irony and parody, and social responsibility.***

Keywords: *advertising rhetoric, persuasion, iconic discourse, Aristotelian triad, cultural adaptation, sophism, postmodern advertising.*

I. Introducere

Publicitatea contemporană reprezintă, conform cercetărilor actuale, instituția de socializare cu cea mai mare influență în societatea modernă. Aceasta a depășit stadiul de simplă reprezentare a produsului, devenind un instrument sofisticat de modelare a credințelor și comportamentelor umane. Din perspectivă lingvistică și filosofică, publicitatea este definită ca o manifestare vie a retoricii, fiind singurul domeniu în care această disciplină antică supraviețuiește și prosperă în ambele sale sensuri clasice: *dispositio* (organizarea argumentelor) și *elocutio* (stilul și ornamentele discursului).

Relația dintre retorică și publicitate este una de simbioză: în timp ce publicitatea utilizează instrumentele retorice pentru a obține adeziunea publicului, retorica găsește în publicitate un laborator imens pentru testarea figurilor de stil și a mecanismelor psihologice de influențare. Discursul publicitar creează un univers ficțional care, deși transgresează normele realității, reușește să lase o impresie durabilă și să declanșeze actul de cumpărare.

II. Fundamentele retorice: triada aristotelică și componentele fericirii

Succesul oricărui mesaj persuasiv depinde de echilibrul dintre cele trei forțe definite de Aristotel [3], reinterpretate astăzi în contextul marketingului global: ethos, pathos și logos.

Ethos-ul (credibilitatea) se referă la imaginea de sine a mărcii care trebuie să inspire încredere. În publicitatea modernă, ethos-ul este construit prin autoritate științifică (opinia expertului, jargonul de specialitate), modele de identificare (de exemplu omul modern) și stereotipuri sociale. Consumatorul nu cumpără doar un produs, ci o imagine de sine care îl satisface psihologic. O realizare a ethos-ului retoric poate fi observată în acest discurs publicitar unde neologismele, anglicismele și limbajul pseudo-științific își fac efectul: *Nouveau BLUE THERAPY MULTI-DEFENDER SPF 25. Un nouveau Broad Outdoor Defense ComplexTM, activé par la baicaline anti-oxidante, l'algue Furcellaria Lumbrica et l'algue de JeunesseTM. Une protection optimale contre les accélérateurs extérieurs de vieillissement, formulée dans une nouvelle texture aérienne. Quand la peau est mieux protégée, elle a la capacité de se restaurer elle-même.* (Biotherm **-** Crème anti-âge).

Pathos-ul (emoția) reprezintă apelul la universul sentimental al receptorului. Publicitatea utilizează figuranți cu încărcătură afectivă (copii, animale, peisaje idilice) pentru a crea o legătură emoțională între marcă și consumator. Starea afectivă poate fi impactată și de texte publicitare implicând superlative (*Plus beau. Plus chaud. Moins cher.* (Invicta — systèmes de chauffage au bois)), modalizatori și persoana „vous" (*Vous êtes vraiment chez vous.* (Maisons Phenix - construction de maisons individuelles), imaginea copilului (*Les enfants grandissent toujours trop vite, mais avec Kellogg's, ils grandissent bien.* (Kellogg's - produits alimentaires)).

Logos-ul (rațiunea) constă în apelarea frecventă la logică prin „calcule entimematice" (silogisme prescurtate), deși publicitatea pare adesea pur emoțională. Consumatorul este condus printr-un proces mental care justifică rațional dorința impulsivă. Un asemenea exemplu este discursul publicitar Citroën (voiture): *La vie devient facile avec une voiture. Aujourd'hui peut-être, demain certainement, une automobile vous sera nécessaire, pour vos voyages, vos affaires, ou simplement pour votre plaisir. La voiture simple, confortable, élégante, économique, qui répondra à tous vos désirs, est la 10 HP Citroën. Conduite intérieure 4 places. Elle s'impose à votre attention. Son prix d'achat est modique. Son entretien presque nul. Elle est livrée en ordre de marche prête à partir. Citroën, la première voiture française construite en série.* Ceea ce declanșează pathos-ul acestui discurs sunt calificativele pozitive (*simple, confortable, élégante, économique),* adverbele temporale și modalizatorii *(aujourd'hui peut-être, demain certainement),* verbele la viitor *(sera),* idea accesibilității *(son prix d'achat est modique, son entretien presque nul)* și a unicității *(la première voiture française construite en série).*

Robert-Marie Schmidt [13] extinde această analiză, corelând strategiile de vânzare cu ***componentele fericirii*** descrise de Aristotel: *orgoliul* (dorința de distincție), *securitatea* (nevoia de protecție), *confortul* (ușurința vieții) și *aviditatea* (dorința de câștig). Un agent publicitar eficient va „măguli" aceste înclinații ale clientului pentru a-l convinge.

III. Nivelurile Mesajului: Interacțiunea dintre Lingvistic și Iconic

Publicitatea este o entitate hibridă unde textul și imaginea colaborează pentru a genera sens. Vom analiza, în continuare, câteva tehnici retorice de *persuasiune lingvistică*

(prin mesaje verbale) și *persuasiune iconică* (prin imagine publicitară) pentru a observa că retorica publicității este o dimensiune sincretică și multiaspectuală.

3.1. Mesajul Lingvistic

Textul publicitar are rolul crucial de a ghida interpretarea imaginii, evitând ambiguitatea semnelor vizuale. Acesta utilizează deliberativul, epideicticul și eufonia.

Discursul deliberativ are drept scop persuasiunea [2, pp. 89-91], adesea deghizată în argumente comerciale și prezentând produsul ca pe un „bine" necesar: *Ça c'est sûr, elle assure !* (Matmut – assurances). Pe de altă parte, **discursul epideictic** implică consolidarea adeziunii la valorile partajate [*idem*] prin elogiul produsului, hiperbolizare și amplificări: *100% soleil!* (Mizik Tropical – chaîne musicale). În cele din urmă, prezența **elementor de eufonie** presupune folosirea rimei, aliterației și asonanței, de exemplu: *Peau saine, corps sain*. (Dial, produits d'hygiène) pentru a facilita memorarea și a crea o muzicalitate plăcută.

În pofida caracterului diferit, toate cele trei funcții ale limbajului: atât argumentarea, hiperbolizarea, cât și stilizarea fonetică sunt într-atât de inseparabile încât, în publicitate, persuasiunea este deseori camuflată prin descriere și imagini fonetice. În cele ce urmează, ne vom axa pe procedeele retorice *argumentative,* argumentarea fiind *ipso facto* principala caracteristică a discursului publicitar, care vizează modificarea atitudinii și convingerilor interlocutorului: „A înțelege un text înseamnă a răspunde la întrebarea pragmatică: de ce, cu ce scop, ce intenție *argumentativă* produce acest text?" [1, p.19].

Prin caracterul său argumentativ, publicitatea reprezintă o influențare cognitivă și comportamentală a interlocutorului. Este permanent un discurs dialogic, deși nu întotdeauna dialogat, apropiind, în felul acesta, ambii participanți la actul comunicativ. Printre principalele strategii argumentative întâlnite în discursul publicitar sunt: centrarea pe interlocutor, exprimarea și apărarea opiniei, luarea deciziei [3], exploatarea implicitului [12], actualizarea relațiilor logice (deducție, inducție, analogie, cauzalitate). Astăzi, elementele retorice în discursul publicitar sunt reprezentate cel mai des de *verbe la imperativ, fraze exclamative, apostrofări, structuri interogative, întrebări retorice, repetiție*. Vom analiza în continuare aceste procedee.

Imperativul este cea mai utilizată formă în discursul publicitar, întrucât ea exprimă emfaza, corespunde funcției fatice a limbajului, în termenii lui R. Jakobson [10, p, 220] și permite stabilirea contactului locutor-interlocutor. Prin conferirea unui caracter imperativ discursului, relația locutor-interlocutor devine mai apropiată, destinatarul simțindu-se mult mai vizat de mesajul publicitar: *Osez la tendresse.*(Milka, chocolat); *Soyez différent. Vivez l'authentique.* (Celestyal Cruises, croisières maritimes).

Un alt procedeu retoric folosit frecvent în discursul publicitar sunt ***frazele exclamative*** [4, pp. 33-38] care de regulă realizează o funcție apelativă, precum în exemplele ce urmează: *N'en rêvez plus... Partez !* (Marsans, agence de tourisme)*; Elle a mis le Sud en bouteille !* (Salvetat, eau gazeuse)*; On n'a pas fini d'en avoir envie !* (Ebly, blé précuit).

Uneori, interogația sau interogația retorică poate lua forma unei ***apostrofări***, aceasta fiind un mod injoctiv de solicitare a unei atitudini prompte de către interlocutor. ***Structurile interogative*** **[7]**, fie prin interogare totală, fie prin interogare parțială, de asemenea,

influențează contactul dintre emițător și receptor: *On fait quoi pour vous aujourd'hui ?* (Monoprix, supermarchés); *Qui vous comprend mieux qu'Epson ?* (Epson, appareils d'impression).



Imag. 1



Imag. 2



Imag. 3



Imag. 4

În categoria structurilor interogative, ar putea fi incluse și ***întrebările retorice*** [4, pp. 33-38], în cazul cărora răspunsul receptorului puțin contează, deoarece nu e vorba decât de un mijloc de captare a atenției: *Et si votre vie devenait infiniment plus riche ?* (Euro Millions, loterie); *Peut-on envisager un repas sans Badoit ?* (Badoit, eau gazeuse).

În sfârșit, ***repetiția*** [11, pp. 205-214] este folosită pentru a conferi discursului mai multă eleganță, prezență retorică, persuasiune, veridicitate: *Quand on parle de foot, on parle de foot !* (France Football — *magazine), Le fin du fin de l'extra-fin.* (D'aucy — *légumes en conserve).*

În concluzie, mesajul lingvistic în discursul publicitar joacă un rol esențial în orientarea interpretării și reducerea ambiguității imaginii. Diversitatea strategiilor discursive, de la argumentare la hiperbolizare și stilizare fonetică, demonstrează caracterul complex și persuasiv al limbajului publicitar. Prin utilizarea formelor imperative, exclamative și interogative, publicitatea consolidează relația dintre emițător și receptor, stimulând implicarea activă a acestuia. Astfel, discursul publicitar se configurează ca un instrument eficient de influențare cognitivă și comportamentală, bazat pe o retorică subtilă și bine articulată.

3.2. Mesajul Iconic

În spațiul vizual, retorica publicitară nu imită realitatea, ci o transfigurează. Jacques Durand [9] a demonstrat că toate figurile de stil clasice pot fi transpuse vizual. În susținerea acestei ipoteze, vom analiza din perspectivă retorică următoarele afișe publicitare:



Imag. 5



Imag. 6



Imag. 7



Imag. 8

În imaginea 1, ***metafora*** devine metamorfoză prin prezentarea legumelor și fructelor în formă de pahar. În continuare, ***hiperbola*** devine gigantism și permite exagerarea vizuală a culorilor, formei sau a proporțiilor (un hamburger uriaș, *imag. 2*), iar ***elipsa vizuală*** exclude intenționat un element ce trebuie dedus (*imag. 3*). Imaginea publicitară obligă privirea receptorului și îl deplasează într-o lume idealizată, unde obiectele capătă trăsături umane prin personificare (ex: căpșuna cu chip de om, *imag. 4*). Prin ***antiteză*** *(imag. 5)* se juxtapun două elemente opuse pentru a se accentua efectul „înainte" vs „după". Putem identifica și forme de ***ironie*** sau chiar ***sarcasm vizual***, precum în *imag. 6*, unde se ridiculizează imaginea vacii și sunt încălcate așteptările firești. Putem întâlni și ***aluzii vizuale***, spre exemplu prin invocarea ideii de naturalețe și prospețime *(imag. 7)*. Sau, alteori, putem remarca și ***metonimii*** (*imag. 8*), atunci când un detaliu (buzele și partea superioară a sticlei) sugerează întregul (femeia și sticla).

Așadar, mesajul iconic din discursul publicitar depășește simpla reprezentare a realității, construind un univers simbolic în care semnificațiile sunt intensificate prin procedee retorice vizuale. Transpunerea figurilor de stil clasice în imagini demonstrează capacitatea vizualului de a comunica rapid și sugestiv, apelând la procese cognitive precum analogia, inferența și recunoașterea tiparelor. Prin recursul la metaforă, hiperbolă, antiteză sau ironie, imaginea publicitară nu doar atrage atenția, ci și modelează percepția și emoțiile receptorului, orientând interpretarea către sensuri dorite. Astfel, dimensiunea iconică devine un instrument persuasiv autonom, dar complementar mesajului lingvistic, contribuind la construirea unei experiențe publicitare coerente, memorabile și profund sugestive.

IV. Publicitatea postmodernă și noile tendințe

Deși publicitatea se dorește un act de comunicare onest, ea recurge frecvent la **sofisme** – erori de logică comise deliberat pentru a înșela. Marius Dobre [8] identifică mai multe categorii de sofisme recurente: ***argumentul ad populum*** („Toată lumea folosește produsul X, deci și tu trebuie"), ***sofismul snobismului*** („Calitate pentru o persoană de calitate"), ***panta alunecoasă/ la pente savonneuse*** (inducerea fricii prin exagerarea consecințelor neutilizării produsului: „Consumați doar produse bio, altfel riscați un deces prematur"), ***falsa autoritate*** (citarea studiilor fără precizarea sursei sau a criteriilor științifice).

În acest context, publicitatea este acuzată că „vede viața în roz", înfrumusețând realitatea și mințind prin omisiune, adică trecerea sub tăcere a defectelor produsului [6]. Pe de altă parte, „mințirea cu eleganță" este ceea în ce constă, de fapt, activitatea creatorului de publicitate. Iar această strategie, adaptată constant unui public din ce în ce mai avizat și sceptic, creează o conivență ludică și rafinează mecanismele persuasive analizate anterior. Dacă în formele tradiționale persuasiunea era mai directă și uneori bazată pe sofisme evidente, în publicitatea contemporană aceasta devine mai subtilă, disimulată în forme mai sofisticate și mai dificil de detectat. În acest sens, Marc Bonhomme [5] atribuie publicității postmoderne următoarele funcții retorice: ***naturalizarea epideicticului*** (elogiul se face acum prin prezentarea „naturală" și „autentică" a produsului, evitând emfazia artificială), ***dezvoltarea deliberativului*** (publicitatea devine mai interactivă, luând în considerare

feedback-ul și preocupările reale ale consumatorilor, ***ironia și disonanța*** (utilizarea ironiei permite mărcilor să se distanțeze de stereotipuri sau să critice valori depășite, creând o relație de complicitate cu consumatorul), ***intertextualitatea (pastiche și parodie)*** (publicitatea „vampirizează" alte genuri precum: literatură, politică, cinema), ***greenwashing*** (deturnarea argumentului ecologic pentru a promova produse care, în realitate, dăunează mediului, jucând pe un contract de veridicitate ambiguu).

Astfel, discursul publicitar își păstrează funcția persuasivă, dar o adaptează la exigențele unui consumator critic și expert, integrând-o în strategii discursive și vizuale tot mai elaborate.

V. Concluzii

Analiza exhaustivă a surselor demonstrează că discursul publicitar funcționează ca un sistem retoric total, capabil să integreze logică, emoție și estetică într-un mesaj de o eficacitate formidabilă. De la fundamentele aristotelice la strategiile postmoderne de ironie și pastis, publicitatea a evoluat dintr-o formă de „reclamă" informativă într-un „supra-limbaj" care modelează cultura globală. Sincretism dintre imagine și text, discursul publicitar instaurează o nouă retorică lingvistică și iconică menită să amplifice forme și calități, să proclameze valori, să creeze mentalități, opinii și comportamente, exprimând de fapt inspirația, fericirea și plenitudinea.

Provocarea majoră a retoricianului modern rămâne gestionarea distanței dintre intenția de marketing, realizarea discursivă și percepția consumatorului, într-o societate saturată de mesaje. Succesul pe termen lung al publicității nu depinde de cantitatea de informație adevărată, ci de bogăția structurii sale retorice și de capacitatea de a oferi consumatorului un spațiu de identificare și evadare simbolică.

Referințe bibliografice:

1. ADAM J.-M., BONHOMME M. (2007), *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion. Paris* : Armand Colin, 238 p.
2. ADAM J.-M. (201), Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? In: *Langages* 35e année, n°141. Les discours procéduraux, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc. Paris : Larousse, pp. 10-27.
3. ARISTOTEL, (2004), *Retorica*, București. 463 p.
4. BONHOMME M. (2002), La publicité comme laboratoire du français actuel. In: *L'information grammaticale*, N. 94, pp. 33-38.
5. BONHOMME M., PAHUD S. (2013). *Un renouveau actuel de la rhétorique publicitaire?* Semen, 36.
6. BUD I. (2022). *La rhétorique publicitaire.* Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica, No. 23.
7. COSSUTTA F. (2004), Neutralisation du point de vue et stratégies argumentatives dans le discours philosophique. In: *Semen* [En ligne], mis en ligne le 29 avril 2007, consulté le 08 octobre 2017, URL : http://semen.revues.org/2321.

8. DOBRE M. (2017). *Sur la persuasion, la vérité et le sophisme dans le discours publicitaire.* Rev. Roum. Philosophie.
9. DURAND J. (1970). Rhétorique et image publicitaire, In *Communications*, n° 15.
10. JAKOBSON R. (2003) *Essais de linguistique générale: les fondations du langage*. Paris: Les Éditions de Minuit, Collection Reprise, 260 p.
11. JOHNSTONE B. (1987), An introduction: Perspectives on repetition. In: *Text* 7(3), pp. 205-214.
12. PERLMAN M. (2010), Talking Fast : The Use of Speech Rate as Iconic Gesture. In: Fey Parrill, Vera Tobin and Mark Turner. *Meaning, Form and Body*. Stanford: CSLI Publications, pp. 1-17.
13. SCHMIDT R.-M. (1966). *Rhétorique et publicité.* Les Cahiers de la publicité, No.

CZU: 821.111-2.09 https://doi.org/10.59295/drgl2026.51

РЕЧЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДРАМАТУРГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА В ПЬЕСАХ БЕРНАРДА ШОУ КАК ФОРМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПРОВОКАЦИИ

THE VERBAL STRUCTURE OF DRAMATIC CONFLICT IN BERNARD SHOW'S PLAYS AS A FORM OF INTELLECTUAL PROVOCATION

Olga VULPE
MA, Lecturer
Moldova State University, Republic of Moldova
ORCID: 0009-0007-1594-4265

Abstract: ***The article examines the speech organization of dramatic conflict in Bernard Shaw's plays Pygmalion and Heartbreak House. The study focuses on the specificity of Shaw's intellectual drama, where conflict is realized primarily through verbal interaction and becomes a clash of ideas rather than external actions. Particular attention is paid to dialogue, paradox, and irony as instruments of intellectual provocation directed at the audience. The research demonstrates that speech organization shapes dramatic action and functions as a mechanism of critical reflection on social and cultural conventions.***

Keywords: *Bernard Shaw, intellectual drama, dramatic conflict, dialogue, paradox, speech organization, intellectual provocation.*

Драматургия Бернарда Шоу представляет собой один из наиболее значительных этапов трансформации европейского театра рубежа XIX–XX веков. В его пьесах происходит пересмотр традиционного понимания драматического конфликта: внешнее действие уступает место интеллектуальному взаимодействию персонажей, а слово становится главным инструментом сценического движения.

Классическая драматургия основывалась преимущественно на событийности и психологическом противостоянии героев. Однако в интеллектуальной драме Шоу конфликт формируется прежде всего как дискурсивное явление. Персонажи вступают в борьбу не столько поступками, сколько аргументами, интерпретациями и речевыми стратегиями. **Реплика** становится функциональной единицей действия, а **диалог** — пространством смыслового напряжения.

Актуальность исследования связана с современным интересом к **коммуникативной природе художественного текста** и к роли речи как структурообразующего элемента драматургии. *Анализ речевой организации* позволяет выявить **механизмы формирования конфликта** и понять специфику воздействия интеллектуальной драмы на зрителя.

Как отмечал М. М. Бахтин, «слово в художественном тексте всегда направлено на чужое слово»[1]. В интеллектуальной драме эта направленность становится основой

конфликта. Персонажи не столько действуют, сколько спорят; не столько переживают, сколько интерпретируют.

Несмотря на обширные исследования, речевая организация конфликта чаще описывается как проявление остроумия или парадоксальности авторского стиля. Между тем именно структура речевого взаимодействия формирует динамику драматического действия. В этом контексте драматургия Шоу может быть рассмотрена как м**одель интеллектуальной провокации**, направленной на активизацию мыслительной позиции зрителя.

Цель данного исследования — проанализировать **механизмы речевой организации** драматургического конфликта в пьесах «Пигмалион» и «Дом, где разбиваются сердца» Бернарда Шоу и определить, каким образом речевая организация драматического текста конструирует конфликт и превращает его в механизм интеллектуального воздействия.

Ю. М. Лотман писал, что художественный текст представляет собой «механизм генерации смысла»[2]. В драматургии Шоу таким механизмом становится **диалог**. Конфликт возникает не как столкновение характеров, а как столкновение интерпретаций.

Научная новизна исследования заключается в переосмыслении драматургического конфликта в пьесах Бернарда Шоу через категорию речевой организации драматического текста. В отличие от традиционных интерпретаций, рассматривающих парадокс преимущественно как стилистическую или жанровую особенность «театра идей», в работе он трактуется как структурный механизм развёртывания конфликта. Предлагаемый подход позволяет сместить аналитический фокус с идейного содержания пьес на способы его дискурсивной реализации, рассматривая диалог не как форму выражения уже существующего конфликта, а как пространство его порождения.

Новым является также рассмотрение интеллектуальной провокации не как внешнего эффекта авторской иронии, а как результата взаимодействия речевых стратегий персонажей, формирующих ситуацию интерпретационной неопределённости для зрителя. Тем самым драматическое действие интерпретируется как процесс смыслового конструирования, осуществляемый в диалогическом взаимодействии.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия драматического конфликта применительно к интеллектуальной драме XX века: **конфликт** понимается как *дискурсивная динамика,* возникающая в результате столкновения речевых позиций, а не исключительно как сюжетное или психологическое противостояние. Такой подход расширяет возможности структурно-семиотического и диалогического анализа драматургии.

1. Интеллектуальная драма Шоу и переосмысление конфликта

Шоу последовательно отказывается от традиционной модели театра эмоций, заменяя её театром идей. Конфликт в его пьесах возникает не из столкновения

характеров в привычном психологическом смысле, а из противоречия интеллектуальных позиций. Герои выступают носителями концепций, а сцена превращается в пространство обсуждения социальных и философских проблем.

В «Пигмалионе» центральный конфликт связан с вопросом социальной идентичности и роли языка в её формировании. Эксперимент профессора Хиггинса внешне выглядит как комическая ситуация, однако в основе пьесы лежит серьёзная проблема: может ли язык изменить сущность человека или он лишь маскирует социальные различия. Профессор Хиггинс утверждает: «*Разница между леди и цветочницей не в том, как она себя ведёт, а в том, как с ней обращаются»*[3]. Тем самым социальное различие объявляется продуктом коммуникативных практик, а язык здесь выступает механизмом социальной классификации.

В *«Доме, где разбиваются сердца»* драматург идёт ещё дальше, практически устраняя традиционную событийность. Пьеса строится как цепь разговоров, в которых персонажи анализируют собственную жизнь и кризис современной цивилизации. Отсутствие активного действия компенсируется интенсивностью речевого взаимодействия, создающего ощущение скрытого напряжения. Разговор становится формой исторического самосознания эпохи.

Шоу тем самым демонстрирует переход от действия к мышлению как основному источнику драматизма.

2. Диалог как форма драматического действия

Речевая организация пьес Шоу подчинена принципу *интеллектуального поединка*. Диалог выполняет функцию, которую в классической драме осуществляет сюжетное развитие. Каждая сцена представляет собой этап аргументационной борьбы.

Особенность диалогов Шоу заключается в их логической структурированности. Реплики персонажей образуют цепь тезисов и антитезисов, что сближает драматический текст с философской дискуссией. Персонажи не просто выражают эмоции, а последовательно защищают определённые мировоззренческие позиции.

В *«Пигмалионе»* развитие действия связано с постепенным перераспределением речевой власти. В начале пьесы Хиггинс обладает монополией на интерпретацию реальности: он оценивает, классифицирует и определяет других через язык. Однако по мере обучения Элиза Дулиттл осваивает новые речевые модели и начинает говорить на равных. Изменение речевого статуса приводит к изменению структуры конфликта.

Важно, что кульминация пьесы достигается не событием, а разговором — сценой, в которой Элиза заявляет о собственной независимости. Таким образом, *речевой акт* становится *эквивалентом поступка.*

В *«Доме, где разбиваются сердца»* диалог приобретает иную функцию. Разговоры персонажей создают атмосферу интеллектуальной усталости и духовного кризиса. Их речь наполнена самоиронией и осознанием бессмысленности привычных

социальных ролей. Драматическое напряжение возникает из противоречия между пониманием и неспособностью изменить реальность. Персонажи демонстрируют *интеллектуальную рефлексию, не переходящую в действие.* Возникает парадоксальная ситуация: понимание усиливается по мере утраты способности действовать.

3. Парадокс как принцип организации речи

Одним из ключевых средств драматургии Шоу является парадокс. Парадоксальное высказывание разрушает логические ожидания и заставляет воспринимать привычные явления под новым углом. Через парадокс драматург инициирует интеллектуальное движение как внутри пьесы, так и в сознании зрителя.

Парадокс функционирует как механизм запуска конфликта. Каждое неожиданное утверждение вызывает необходимость ответа, тем самым продолжая диалог. Персонажи оказываются вовлечёнными в непрерывный процесс переоценки смыслов.

В *«Пигмалионе»* парадокс проявляется в утверждении, что различие между «леди» и «цветочницей» определяется исключительно произношением. Эта идея одновременно комична и провокационна, поскольку ставит под сомнение устойчивость социальной иерархии.

В *«Доме, где разбиваются сердца»* парадокс приобретает философскую глубину: персонажи ясно осознают кризис общества, но продолжают существовать в состоянии бездействия. Их речь демонстрирует интеллектуальную ясность, не приводящую к практическим изменениям, что создаёт эффект трагической иронии.

4. Ирония и интеллектуальная провокация зрителя

Ирония в пьесах Шоу направлена не только на персонажей, но и на зрителя. Драматург сознательно избегает окончательных авторских оценок, создавая ситуацию смысловой открытости. Зритель вынужден самостоятельно занимать позицию по отношению к происходящему.

Интеллектуальная провокация проявляется в разрушении ожиданий. Комическая форма скрывает серьёзное философское содержание, что заставляет аудиторию переходить от эмоционального восприятия к аналитическому.

В *«Пигмалионе»* зритель сначала воспринимает эксперимент Хиггинса как забавную игру, однако постепенно становится очевидным этический аспект происходящего. Смех сменяется критическим осмыслением социальной системы.

В *«Доме, где разбиваются сердца»* провокация направлена на разоблачение самоуспокоенности общества. Речевая изощрённость персонажей контрастирует с их неспособностью к действию, что превращает пьесу в своеобразный диагноз эпохи.

5. Речевой конфликт и трансформация героя

Герой Шоу развивается через изменение речевой позиции. Освоение нового языка означает изменение способа мышления и самоидентификации. Речь становится инструментом формирования личности. Исходная речь Элизы маркируется диалектной фонетикой: «Ну, гляди, куда прёшь, Фредди!»[4]. Диалектная фонетика

выполняет функцию социального кода. Хиггинс характеризует её: «У этой девчонки нет ни языка, ни манер»[5]. Язык здесь мыслится как средство социальной стратификации.

Элиза Дулиттл проходит путь от социальной маргинальности к осознанию собственной субъектности. Её трансформация заключается не столько в изменении внешнего статуса, сколько в способности самостоятельно формулировать смысл собственной жизни.

Диалог в интеллектуальной драме Шоу заменяет событие. Как отмечает В. Е. Хализев, «конфликт есть форма проявления смысловых противоречий произведения»[6]. У Шоу эти противоречия материализуются в речи. Кульминация «Пигмалиона» связана с речевым актом Элизы, она начинает говорить от собственного имени, а не воспроизводить чужую норму«Я цветы продавала, а не себя!»[7]. Эта реплика знаменует переход от объекта эксперимента к субъекту высказывания. *Речь* превращается в *поступок*.

Финальное самоутверждение героини: «Я вам не грязь под ногами!»[8] демонстрирует завершение речевой трансформации. Освоив нормативную речь, Элиза выходит за пределы навязанной роли. Она приобретает право на интерпретацию самой себя. Кульминация пьесы достигается не событием, а речевым актом самоопределения. Слово здесь выполняет функцию поступка.

В *«Доме, где разбиваются сердца»* трансформация носит коллективный характер. Персонажи приходят к пониманию иллюзорности своего существования, и именно речь становится средством этого осознания. Диалог выполняет аналитическую функцию, раскрывая внутренние противоречия общества.

Таким образом, речевой конфликт у Шоу оказывается не вспомогательным элементом, а основным механизмом драматического развития.

Анализ пьес Бернарда Шоу позволяет говорить о формировании новой модели драматургии, в которой речевая организация становится главным источником конфликта и движения действия. Диалог, парадокс и ирония выполняют структурообразующую функцию, превращая драму в пространство интеллектуального эксперимента. *Диалог* не сопровождает действие, а производит его. *Парадокс* обеспечивает смысловую динамику, а *ирония* создаёт интеллектуальную провокацию.

Интеллектуальная провокация направлена на зрителя и выступает ключевым принципом поэтики Шоу: зритель вовлекается в процесс мышления и становится участником идейного столкновения. *Конфликт* разворачивается прежде всего *в языке,* что свидетельствует о переходе от психологического театра к театру дискурса.

Тем самым драматургия Шоу демонстрирует возможность существования драмы, основанной не на событии, а на мышлении, где слово становится формой действия и способом философского исследования реальности.

Библиография

1. Аникст А. А. Теория драмы на Западе во второй половине XIX века. —М.: Наука, 1982.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.
4. Шоу Б. Пигмалион. Пер. с англ. М., 1980.
5. Там же.
6. Там же.
7. Хализев В. Е. Теория литературы. М., 2004.
8. Шоу Б. Пигмалион. Пер. с англ.
9. Там же.
10. Шоу Б. Дом, где разбиваются сердца. Пер. с англ. М., 1976.
11. Там же.

CONTENTS

Auxanne BELLEMÈRE
LANGUES ET DIALOGUE INTERCULTUREL : MÉDIATION, PERCEPTION ET DYNAMIQUES SOCIALES DANS UN MONDE PLURILINGUE 8

Josef SALLANZ
VON BESSARABIEN IN DIE DOBRUDSCHA: ZUR GESCHICHTE EINER DEUTSCHEN WANDERUNGSBEWEGUNG IM 19. JAHRHUNDERT 12

Stuart HEMPHILL
THE HISTORY OF BREWING THROUGH ANALYSIS Of TERMINOLOGY 26

Georgiana I. BADEA
DINAMICA LIMBILOR FRANCEZĂ ȘI ROMÂNĂ. NOI PARADIGME TRADUCTOLOGICE 32

Nicoleta BAGHICI
LEGAL TERMINOLOGY TRANSLATION: HUMANS VS ALGORITHMS 43

Adelina BARDIER
SELF – DISCIPLINE AS A DETERMINANT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SUCCESS 52

Fouzia BENAOUALI, Yasmine ADIB
COMMENT FAVORISER LE DEVELOPPEMENT COGNITIF EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS UNE SEANCE DE COMPREHENSION ET PRODUCTION ECRITE ? 59

Olesea BODEAN-VOZIAN, Inga SUHARI
A BRIEF OVERVIEW ON GENDER REPRESENTATION OF MONSTER ANIMAL CHARACTERS IN CHILDREN'S LITERATURE 65

Lia BUTUCEL
DIGITAL STORYTELLING IN EFL CLASSROOMS: INTEGRATING VIDEO ESSAYS FOR DEEPER ENGAGEMENT 72

Diana CACIAN
ASSESSMENT OF ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN SPORTS EDUCATION: A COMPETENCY-BASED AND AUTHENTIC APPROACH 79

Svetlana CALARAȘ
EVOLUȚIA MORFOLOGICĂ A TERMENILOR EDITORIAL-POLIGRAFICI 85

Kristina CERNEI
DE LA MANUAL LA COMUNICARE REALĂ: CUM TRANSFORMĂM ORA DE ENGLEZĂ ÎNTR-O EXPERIENȚĂ AUTENTICĂ DE ÎNVĂȚARE 92

Diana CHIBAC
DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT: STRATEGIES, PRACTICES, AND EDUCATIONAL IMPACT 96

Argentina CHIRIAC
DE LA VOCABULAR LA DISCURS PROFESIONAL: FORMAREA LIMBAJULUI MEDICAL LA STUDENȚII INTERNAȚIONALI 103
Svetlana CIOBANU
TERMINOLOGIA DOMENIULUI TURISMULUI ÎN SISTEMUL LIMBII 110

Aura LOVIN (COMORAȘU)
„COASTA DE DRAC" – SIMBOL AL RĂTĂCIRII MORALE ÎN *POVESTEA LUI STAN PĂȚITUL* 120

Svetlana CORCEVSCHI
EINSATZ DER KI IM HOCHSCHULISCHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT ..126

Parascovia COZMA
MODELLING SPECIALIZED LANGUAGE THROUGH AI: CHALLENGES IN TRAINING SYSTEMS FOR TECHNICAL DOMAIN TRANSLATION.....132

Oxana CREANGA
POETRY IN THE EFL CLASSROOM: MOVING BEYOND MEMORISATION AND MECHANICAL RECITATION 138

Ludmila CUTCOVSCHI
DIDAKTISCHE KOMMUNIKATION ALS SCHLÜSSEL ZUR ENTWICKLUNG KOMMUNIKATIVER KOMPETENZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 147

Inga DRUȚĂ
CULTUREMELE ÎN ROMANUL *DOCTOR JIVAGO* DE BORIS PASTERNAK DIN PERSPECTIVA TRADUCERII 153

Felicia DUMAS
LE LEXIQUE DE L'IA EN FRANÇAIS : LE RETOUR DES ANGLICISMES.....160

Ana GHEORGHIȚĂ
INTERPRETAREA SEMANTICII CROMATICE ÎN PREZENTAREA VESTIMENTAȚIEI PERSONAJELOR CÂTORVA ROMANE REALISTE FRANCEZE DIN SECOLUL AL XIX-LEA.....167

Angela GRĂDINARU
LA TRADUCTION DE LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS : ENJEUX LINGUISTIQUES ET CULTURELS 172

Cristina GROSSU-CHIRIAC
ÎNTRE LIMBI ȘI LUMI: LITERATURA MIGRAȚIEI ÎN SPAȚIUL GERMAN 188

Ion GUȚU, Daniela FISTICAN, Ana CIOBANU
MONITORIZAREA CURRICULUMULUI NAȚIONAL LA LIMBA STRĂINĂ (2018-

2020): ANALIZA CHESTIONARELOR ȘI FORMULAREA SUGESTIILOR REFORMATOARE 194

Georgiana HUȚULEAC
SUR LA TRADUCTION DES COLLOCATIONS DANS LE TEXTE SPÉCIALISÉ CHRÉTIEN-ORTHODOXE 206

Sairagul KURMANKULOVA
КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА РУССКИХ И КЫРГЫЗСКИХ АНТРОПОНИМОВ 213

Viorica LIFARI
A TRANSDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING ENGLISH "EMOTION VOCABULARY" TO ADULT LEARNERS 218

Alina LOPATIUC
STRATEGII PSIHOLINGVISTICE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE A VIITORILOR MEDICI 228

Carlos MELGAR GARCÍA
TRANSLATION AS A LABORATORY OF LINGUISTIC AWARENESS: SPANISH AND THE ROMANCE LANGUAGES IN COMPARATIVE PERSPECTIVE 233

Iván ROBLES MENÉNDEZ, María Luz CAPARRÓS
VIAJAR A AL-ÁNDALUS SIN SALIR DEL AULA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INTERACTIVA PARA TRABAJAR ARABISMOS Y ELEMENTOS CULTURALES ANDALUSÍES EN LA CLASE DE ELE 241

Roxana MIHALACHE
THE SENSORY LEXICON OF FOOD IN NIGEL SLATER'S *TOAST* 248

Eugenia MINCU, Dorina MACOVEI
PROCESE DE METAFORIZARE ÎN TERMINOLOGIA CHIMICĂ 253

Laura MÎRZAC
LA CONFIGURACIÓN VERBAL DEL PUNTO DE VISTA DEL AUTOR A TRAVÉS DE LAS FORMAS DE REPRODUCCIÓN DIRECTA DEL DISCURSO 260

Diana MOTRENIUC
FUNCȚIILE SOCIOPRAGMATICE ALE LEXEMULUI „NIMIC" ÎN DISCURSUL LIRIC CONTEMPORAN 265

Natalia NASTAS
THE ROLE OF MODERN LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION 274

Mariana NIȚA
DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH A HOLISTIC PEDAGOGICAL APPROACH 280

Daniela PASCARU
THE IMPACT OF THE TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF MODERN DIFFERENTIATED INSTRUCTION 287

Galina PETREA
THE POST-TRUTH POLITICS FEATURES DECONSTRUCTED IN THE PARLIAMENTARY DISCOURSE.....296

Steluța POSTOVANU, Vitalina BAHNEANU
LE METIER D'ENSEIGNANT DE FLE : UN PARCOURS PROFESSIONNEL ENRICHISSANT.....304

Dorina ROTARI
MODERNIZAREA CURRICULUMULUI DISCIPLINAR LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ: CONSTATĂRI ȘI DIRECȚII DE DEZVOLTARE.....310

Lucia ȘCHIOPU
IMPLEMENTING DIGITAL EVALUATION FOR EFFECTIVE SCHOOL ASSESSMENT.....316

Alina SLOBODANIUC
DISCURSUL DIPLOMATIC ÎN LIMBA FRANCEZĂ: REPERE DIDACTICE PENTRU FORMAREA COMPETENȚEI DISCURSIVE 323

Mădălina Roxana SMOCHINĂ (BULAI)
LIMBAJELE DE SPECIALITATE ÎNTRE STANDARDIZARE ȘI DINAMICĂ DISCURSIVĂ. PERSPECTIVE ASUPRA LIMBAJULUI MEDICAL CONTEMPORAN 331

Umidjon Yulchivoyevich SOLIYEV
THE ROLE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN DEVELOPING READING COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGLISH TEACHERS.....338

Emilia TARABURCA
LIBERTATE, DESTIN ȘI AUTORITATE ÎN *PARADISUL PIERDUT* DE J. MILTON ȘI *VIAȚA E VIS* DE P. CALDERON: O PERSPECTIVĂ COMPARATISTĂ 343

Hoai Anh TRAN
LA DYNAMIQUE DE LA RÉSILIENCE À TRAVERS LA FIGURE DE L'ENFANT DANS LE ROMAN *L'ENFANT QUI MESURAIT LE MONDE* DE METIN ARDITI 351

Angela TULEI
ENHANCING ESP IN BIOLOGY EDUCATION THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....359

Lucia VESTE
RETORICĂ ȘI TEHNICI DE ARGUMENTARE ÎN DISCURSUL PUBLICITAR.....367

Olga VULPE
РЕЧЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДРАМАТУРГИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА В ПЬЕСАХ БЕРНАРДА ШОУ КАК ФОРМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПРОВОКАЦИИ.....374

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

HYBRID INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

DYNAMICS OF THE ROMANCE AND GERMANIC LANGUAGES: TRENDS AND INNOVATIONS

9th edition

Marking the 80th Anniversary of Moldova State University

March 27, 2026

Machetare computerizată: *Andrei Braescu*

Bun de tipar *21.06.2026.* Formatul *70×100 1/12*.
Coli de tipar *31,92*. Comanda *10sp*.

Editura USM
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD 2009
e-mail: editurausm@gmail.com

CHISINAU, 2026
MSU