

**Universitatea de Stat din Moldova
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză
Specializate**

Conferința internațională

**“Noi tendințe în predarea
limbajelor de specialitate în contextul
racordării învățământului superior la
cerințele pieții muncii”**

EDIȚIA a II-a

în data de 18 martie 2017, în incinta USM, Chișinău, str. A. Mateevici 60 A



**Universitatea de
Stat din Moldova**



**Facultatea de Limbi și
Literaturi Străine**



**Departamentul Limba Engleză și
Limba Franceză Specializate**

**PRINT-CARO
Chișinău, 2017**

CZU 37.016.046:[811+821.09](082)=00
N 84

*Conferință organizată de Departamentul Limba Engleză și
Limba Franceză Specializate, USM*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

“Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieții muncii”, conferință internațională (2; 2017; Chișinău). Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieții muncii, Conferință internațională, Ed. a 2-a, 18 martie 2017, Chișinău / com.șt.: Zbanț Ludmila [et.al.]. – Chișinău: Print-Caro, 2017. – 244p. :fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat din Moldova, Fac. de Lb. și Lit. Străine, Dep.Lb.Engl.și Lb.Fr.Specializate– Texte: lb.rom., engl., franc.,alte lb.străine. – Rez.: lb.rom., engl., franc. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. și în subsol. – În red.aut. -100ex.

ISBN 978-9975-56-433-5.

CZU 37.016.046:[811+821.09](082)=00

N 84

Materialele sunt publicare în redacția autorilor

ISBN 978-9975-56-433-5.

CEP USM, 2017

Comitetul științific al Conferinței:

Zbanț Ludmila, doctor habilitat, profesor universitar, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Matei Tamara doctor în filologie, conferențiar universitar, Șef al Departamentului Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM, Președintele Comitetului Științific;

Bahneanu Vitalina, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine;

Gîncu Irina, doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Pascaru Daniela, doctor în pedagogie, lector universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Roșcovan Nina, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Șaganean Gabriela, dr., conf.univ., Departamentul Interpretare și Lingvistică Aplicată, USM;

Tulei Angela, lector, master în pedagogie, doctorandă, Departamentul Limba engleză și Limba franceză specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Comitetul organizatoric al Conferinței:

Matei Tamara, doctor în filologie, conferențiar universitar, Șef al Departamentului Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM, Președintele Comitetului Organizatoric;

Bahneanu Vitalina, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Bobeică Galina, lector, master în filologie, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Eremia Natalia, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Fiodorov Victoria, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Ionașcu Ina, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Roșcovan Nina, lector, master în filologie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Tulei Angela, lector, master în pedagogie, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Țopa Natalia, lector, master în științe umanistice, Departamentul Limba Engleza si Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM.

**Responsabilitatea asupra conținutului textelor comunicărilor
revine în exclusivitate autorilor**

STYLISTIC, POETIC AND LITERARY INFILTRATED TERMS APPLIANCE

Azmanova Natalia, PhD student, senior lecturer, FIUM

This article is devoted to the number and variety of dictionaries, glossaries and encyclopedias of literary, stylistic and poetic terms which have been increased nowadays. It also becomes clear that terminology is a specific branch of lexicology –specific one, because it is concerned with the conventional semiotic system and not ordinary language as spontaneously arising out of the needs of natural human communication. New concepts have spread over the world and become familiar with many terms that name them. Not only the scientists are interested in studying the terms and terminology but the students, teachers, theorists of translation, too. We will stress the main factors which generated this type of infiltration in order to define the notions of term and terminology. The concepts constituting the theory are not original, but as it is in other interdisciplinary subjects, they are borrowed from the neighboring disciplines, in this case linguistics, logics, ontology, philosophy, etc. If we accept that terms constitute a subcomponent of the lexicon of the language, since a speaker's competence cannot exclude a specialized vocabulary, the terminology clearly forms a part of linguistics.

Key words: *stylistic device, culture, language, specialized vocabulary, terminology, terms, linguistics and learner.*

The number and variety of dictionaries, glossaries and encyclopedias of literary, stylistic and poetic terms have increased. It also becomes clear that the terminology is a specific branch of lexicology –specific, because it is concerned with conventional semiotic system and not ordinary language as spontaneously arising out of the needs of natural human communication. New concepts have spread over the world and become familiar with many terms that name them. Not only the scientists are interested in studying the terms and terminology but the students, teachers, theorists of translation, too. Before stressing the main factors which generated this type of infiltration we consider necessary to define the notions of the term and terminology. The terms are words and word combinations used to express metalinguistic concepts and categories. The word terminology refers to at least three different concepts:

- The principles and conceptual bases that govern the study of terms;
- The guidelines used in termographic work;
- The set of terms of a particular special subject.

The first concept refers to the whole field, the second to its terminology, and the third to the sets of terms on a specific topic. In its first sense, terminology is generally seen as an interdisciplinary field that deals with the naming of concepts of special subjects, and their realization in linguistic or other forms. Even though the autonomy of terminology as an independent discipline has been disputed we accept that terminology is a field with its own theoretical principles and its own applied purposes. The concepts constituting the theory are not original, but as in other interdisciplinary subjects, borrowed from the neighboring disciplines, in this case linguistics, logics, ontology, philosophy etc. If we accept that terms constitute a subcomponent of the lexicon of language, since a speaker's competence cannot exclude a specialized vocabulary, terminology clearly forms a part of linguistics. From the point of view of its base material, we can consider the terms; the terminology is also a part of applied linguistics [4, p.38]. However, terminology doesn't make use of all linguistic concepts, it chooses according to its objectives and any type of terminology doesn't operate with a limited number of concepts from the same branch, even the prime object of study are the specialized words occurring in natural language which belong to specific domains of usage. In the 18th century and 19th century, scholars were alarmed by the proliferation of terms and were not worried about the diversity of forms and relationships between forms and concepts.

Infiltrated terms from Logics. Terminology shares with logic a basic interest in concepts. As opposed to semantics, which is interested in the name- meaning relationship,

terminology primarily concerned with the relationship between objects in the real world and concepts that represent them. Logicians use a process of abstraction to generalize from various objects/ideas that exist in the real world to arrive at the concept or class of objects /class of ideas. To accomplish this, they eliminate the contingent and irrelevant characteristic from the individual objects and only retain those features that are pertinent for characterizing the class that represent the diversity. Terminology and logic also share an interest in the way concepts relate to one another. Indeed, the type of relationships and the system of symbols terminologists use, to represent these relationships, come from logics. Here it should be mentioned that one of the most and controversial aspects of the term is its connection with this own specify [2, p.119]. So, terminology considers that the concept which is its main focus is prior to the name and can be conceived independently from the name or term that represents it. If we speak about infiltrated literary terms from logics we should indicate the fact that terminologists use symbols, especially from logics to represent the relationships among concepts, that's why some of the concepts are the same for all languages, and the differences lies in the designation. **Tautology** was introduced firstly in Logics (from the Greek word ταυτολογία) and was defined like a formula which is true in every possible interpretation. The philosopher Ludwig Wittgenstein first applied the term to tautologies of propositional logic in 1921; it had earlier been used to refer to rhetorical tautologies, and continues to be used in that alternate sense today [4, p.67]. Tautologies are a key concept in propositional logic, where a tautology is defined as a propositional formula that is true under any possible Boolean valuation of its propositional variables. A key property of tautologies in propositional logic is that an effective method exists for testing whether a given formula is always satisfied (or, equivalently, whether its negation is unsatisfiable). The definition of *tautology* can be extended to sentences in predicate logic, which may contain quantifiers, unlike sentences of propositional logic. In propositional logic, there is no distinction between a tautology and a logically valid formula. In the context of predicate logic, many authors define a tautology to be a sentence that can be obtained by taking a tautology of propositional logic and uniformly replacing each propositional variable by a first-order formula (one formula per propositional variable) [7, p. 92]. The set of such formulas is a proper subset of the set of logically valid sentences of predicate logic (which are the sentences that are true in every model). In rhetoric tautology obtained another meaning. It was described like an unnecessary or unessential (and sometimes unintentional) repetition of meaning, using different and dissimilar words that effectively say the same thing twice (often originally from different languages). It is often regarded or thought of as a fault of style and was defined by Fowler as "saying the same thing twice." It is not apparently necessary or essential for the entire meaning of a phrase to be repeated. If a part of the meaning is repeated in such a way that it appears as unintentional, clumsy, or lacking in dexterity, then it may be described as tautology. *Antithesis* firstly appeared in Logics, in the general logic of negation. It comes from Greek (Antithesis- "setting opposite", from αντί "against" + θέσις "position") and was described like a counter-proposition and denotes a direct contrast to the original logic proposition. In setting the opposite, an individual brings out of a contrast in the meaning by an obvious contrast in the expression. The antithesis has spread to philosophical science: "The antithesis, such as life and death, finite and indefinite, reality and unreality, one and many, internal and external, or good and devil, is a peculiarity interesting form of negation. In many cases if antithesis, it is true, both the terms are positive at least in form. In meaning, however, each is negative of the other". Latter the definition of antithesis in literature has introduced like 'the rhetorical contrast of ideas by means of parallel arrangements of words, clauses, or sentences, or opposition/ contrast of ideas or words'. *Anacoluthon* derives from the Greek word 'anakolouthon' meaning inconsistency in logic. This term firstly was used in logic defined as an abrupt change within a sentence to a second construction inconsistent with the first: "I warned him that if he continues to drink, what will become of him?"

Later the term “anacoluthon” was introduced in literature like a rhetorical device but with a little bit different meaning: “a figure that shows excitement, confusion; an anacoluthon occurs when the expectation created by the start of the sentence is not fulfilled. Anacoluthon can be simple error, although it is also used for deliberate effect, often causing mild confusion and hence attention. The arts are cultural phenomena. All human societies engage in some form of activity that may be called artistic. It is the business of an artist and of the man of letters to reproduce and fix forms of imagination to which the mind will afterwards recur with pleasure. The artist places his colors upon the wall; the colors have no relation to the actual objects, but they serve their purpose in recalling the emotions, the writer recalls the emotions through symbols. The connections between art and literature are very close; in the following text we will demonstrate this fact.

Kitsch. The German word denoting art that is considered an inferior, tasteless copy of an extant style of art or a worthless imitation of art of recognized value. The concept is associated with the deliberate use of elements that may be thought of as cultural icons while making cheap mass-produced objects that are unoriginal. “Kitsch” also refers to the types of art that are aesthetically deficient (whether or not being sentimental, glamorous, theatrical, or creative) and that make creative gestures which merely imitate the superficial appearances of art through repeated conventions and formulae. It is most easily recognizable in the products of the souvenir trade, especially those attempting to capitalize on high art (Mona Lisa ashtrays, busts of Beethoven), or on religion (flesh-colored Christ that glow in the dark); and is found in many works of popular entertainment and music [5, p.92].

Baroque. Beginning around the year 1600, the demands for new arts resulted in what is now known as the Baroque. The appeal of Baroque style turned consciously from the witty, intellectual qualities of 16th century. Mannerist Art to a visceral appeal aimed at the senses. The first and the defining statement of baroque in painting is provided by the series of paintings executed by Peter Paul Rubens at the Luxemburg Palace in Paris, in which the painter revealed Baroque-era conceptions of monarchy, iconography, handling of paint. In Baroque sculpture, there was a dynamic movement and energy of human forms- they spiraled around an empty central vortex, or reached outwards into the surrounding space. In theatre, the elaborate conceits, multiplicity of plot turns, and variety of situations characteristic of Mannerism were superseded by opera, which drew together all the arts into a unified whole. Later the term “baroque” infiltrated into music to designate that style of music composed by culminating figures like: Antonio Vivaldi, J.S. Bach and G.F. Handel. The Baroque music shared the element of ornamentation. The “Baroque” in literature encompasses a slightly later period. The term “Baroque” in literature actually expressed new values, which often are summarized in the use of metaphor and allegory and in the use of artifices [6, p.118]. The term may be used judiciously to describe a particularly ornate and sumptuous style. It can be applied, for example, to the prose of Sir Thomas Browne and the more extravagant conceits of Crashaw and Cleveland, all writers who flourished in the Baroque period. The term has been adopted with reference to literature, which a variety of applications. Occasionally -though oftener on the Continent than in England- it serves as a period term for post-Renaissance literature in the seventeenth century. In English literature the metaphysical poems of John Donne are sometimes described as baroque; but the term is more often applied to the elaborate style, fantastic conceits.

Infiltration From Other Sciences. There are many terms in literature that are infiltrated from other sciences and sometimes it is difficult to identify its incomings. Many terms passed through a long way before infiltrating in literature. We will expose some representative examples, showing their unpredictable way to literature. *Metanoia* in the context of theological discussion was interpreted to mean repentance. However, some people argue that the word should be interpreted more literally to denote changing one's mind, in the sense of embracing thoughts beyond its present limitations or thought patterns (an interpretation which is compatible

with the denotative meaning of repentance but replaces its negative connotation with a positive one, focusing on the superior state being approached rather than the inferior prior state being departed from). Carl Jung introduced the term “metanoia” in his psychological theory which denoted a process of reforming the psyche as a form of self healing, a proposed explanation for the phenomenon of psychotic breakdown. Here, metanoia is viewed as a potentially productive process, and therefore patients' psychotic episodes are not necessarily always to be thwarted, which may restabilize the patients but without resolving the underlying issues causing their psychopathology. In the context of rhetoric, metanoia was infiltrated like a rhetorical device used to retract a statement just made, and then state it in a better way. The origin of *Chiasmus* is related to religion [9, p.40]. In Christian poetry, *chiasmus* takes on added meaning since Chi is the first element of Chi Rho, the first letters of "Christ" in Greek, and since the "X" that characterizes *chiasmus* stands for the cross on which Christ was crucified. Thus, Christian poets have utilized *chiasmus* in very specific places to direct attention to an added layer of meaning. A good example is found early on in John Milton's *Paradise Lost*, in a passage where the Son of God tells his father that untempered justice without mercy is an unlikely course of action in his predicted punishment for Man's fall: "That *be from thee farr*, / That *farr be from thee*" [3, p.153]. As a conclusion, we want to say that the ability to create words and terms is a natural manifestation of a speaker's linguistic competence. All speakers of a language are capable of proposing new designations that refer new perception of the real world or of proposing new alternative names for a previously named concept. There is no language without style and there is no style without language. If the language is the best mean of communication then style is the best modality to highlight a brilliant thought.

References:

1. ARCHIBALD, J. *Second language acquisition and linguistic theory*. New York: Blackwell Publishers, 2000.
2. BAHNARU, V. *Elemente de lexicologie si lexicografie*. Chisinau: Stiinta, 2008.
3. BALDICK, Ch. *Dictionary of literary terms*. Oxford: University Press, 2008.
4. BAUGH, A. *A History of the English Language*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 2009.
5. BEJOINT, H. *Modern Lexicography*. New York: Oxford University Press, 2000.
6. BENJAMIN, J. *Text Corpora and multilingual lexicography*. Philadelphia: USA Press, 2007.
7. DOUGHTY, C. *The handbook of second language acquisition*. New York: New Line, 2003.
8. DRAGOMIRESCU, Gh. *Dictionar al figurilor de stil*. Bucuresti: Editura Stiintifica, 2005.
9. FONTENELLE, Th. *Practical lexicography: a reader*. Oxford: University Press, 2008.
10. LARSON, M. *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. London: University Press of America, 1998.
11. NIDA, E. *The Theory and Practice of Translation*. BRILL, 2003.
12. ŠARČEVIĆ, S. *New Approach to Legal Translation*. Kluwer: Law International, 1997.
13. VERDONK, P. *Stylistics*. London: Oxford University Press, 2002.

MOTIVATION ET REUSSITE EN LANGUE DE SPECIALITE

**Bahneanu Vitalina, Postovanu Steluța, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză
Specializate, Facultatea Limbi și Literatură Străine, USM**

Acest articol propune un scurt istoric al apariției și evoluției sintagmei «limbă de specialitate» din momentul apariției până în prezent. Limba franceză de specialitate apare din necesitatea adaptării acesteia la o activitate profesională. Comunicarea verbală și simularea stau la baza unei lecții de franceză de specialitate. Legătura tot mai strânsă dintre facultății cu câmpul muncii face ca sarcinile instructiv-educative să fie mai mare în acest sens. De aceea cunoașterea factorilor ce stau la baza reușitei învățării unei limbi străine de specialitate preocupă specialiștii din domeniu.

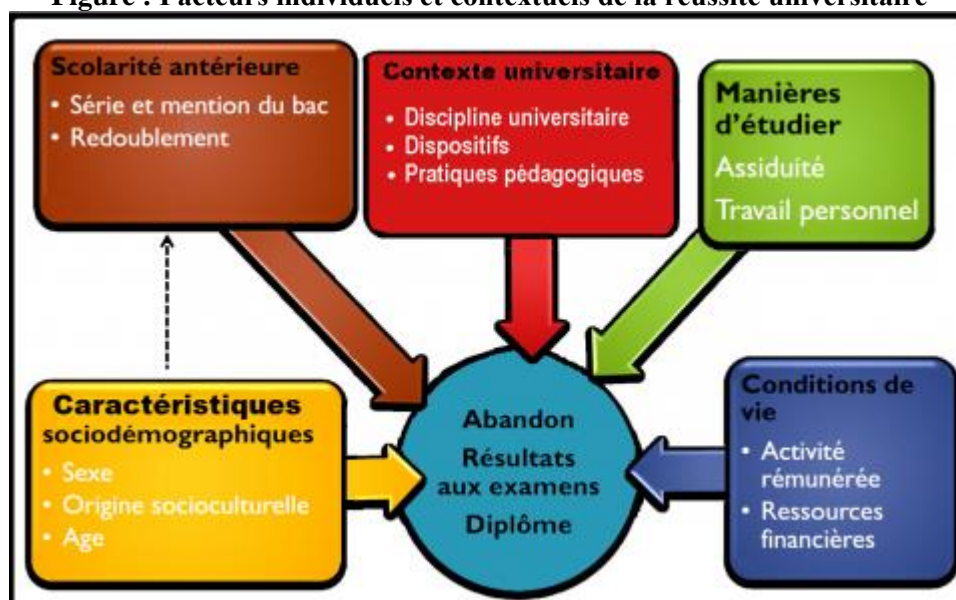
Mots-clé: langue de spécialité, professionnalisation des apprenants, réussite, échec, formation, sous-codes.

relations entre les langues de spécialité et la professionnalisation sont devenues un sujet d'une brûlante actualité. Dans leur grande majorité, les praticiens du domaine s'accordent sur le fait que les LSP ont vocation à jouer un rôle éminent dans la professionnalisation des apprenants.

L'objectif de tout enseignant de FOS est d'assurer la réussite des étudiants et de leur éviter l'échec dans l'Université. Selon Marc Romainville et Christophe Michaut : échec et réussite sont [...] davantage des notions à usage pratique que des construits scientifiques élaborés de manière rigoureuse pour décrire et expliquer certaines réalités observées.

Très souvent l'étudiant (le plus souvent en première année de licence) ne ressent aucun besoin pour la langue étrangère, qui ne lui a « servi à rien » dans le secondaire. Comme le signale beaucoup d'enseignants, nous avons des étudiants qui suivent des cours de langue étrangère à la faculté sans véritable but, qui n'ont pas encore pris conscience des besoins objectifs révélés par notre analyse de besoins auprès des entreprises. Christophe Michaut parle des facteurs personnels qui rejoignent les facteurs individuels et contextuels de la réussite universitaire. Cet auteur a examiné l'influence de cinq variables : la scolarité antérieure, les caractéristiques socio démographiques, le contexte universitaire, les manières d'étudier et les conditions de vie qui jouent un rôle déterminant dans la réussite en premier cycle universitaire.

Figure : Facteurs individuels et contextuels de la réussite universitaire

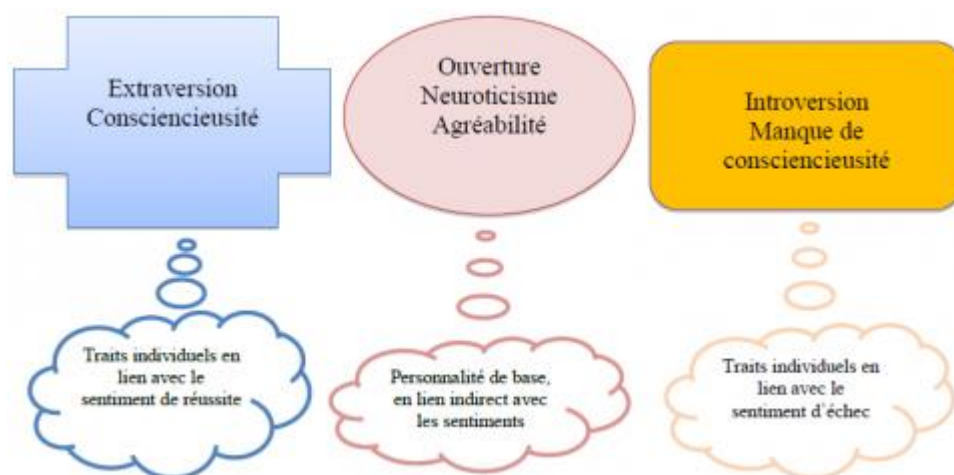


D'après Romainville & Michaut 2012: 257

Qu'est-ce que réussir en langues de spécialité ? Quelles sont les représentations et les attentes de l'étudiant, de l'enseignant, de l'Institution et du monde professionnel dans ce domaine ? Quels sont les effets de la réussite ou de l'échec en langue sur l'étudiant, l'enseignant, l'Institution, le monde extérieur ?

La recherche de l'excellence, enjeu majeur depuis le Processus de Bologne, impose-t-elle l'échec de certains pour assurer l'excellence des autres ? Quelle est la place des langues dans ce contexte ? Alors que rien ne semble plus échapper à l'évaluation dans l'enseignement supérieur, ne faut-il pas réaffirmer que la réussite et l'échec sont des notions toutes relatives, voire arbitraires ? Comment donc les définir ? Comment les mesurer ? Comment les prendre en compte pour améliorer les dispositifs de formation en langues dans l'enseignement supérieur ?

Selon **Jinjing Wang**, docteur en Sciences du langage, les pouvons de réussite/d'échec de l'apprentissage peuvent être synthétisés par le schéma suivant :



Trois catégories de traits se dégagent : les traits favorables à l'apprentissage de langue ou qui sont en lien avec le sentiment de réussite, les traits défavorables à l'apprentissage de langue ou qui sont en lien avec le sentiment d'échec, ainsi que des traits partagés par la plupart des interviewés, qui sont sans lien apparent (ou en lien indirect) avec les sentiments de réussite / d'échec. [Jinjing Wang , p.39],

Dans cette partie, il est avancé que mesurer les enjeux de la question « comment les langues de spécialité peuvent-elles contribuer à la professionnalisation ? » exige de les situer dans le contexte plus large dans lequel ils s'inscrivent : les relations entre l'enseignement supérieur et la professionnalisation. La question du lien « enseignements des langues pour spécialistes d'autres disciplines – langues de spécialité (LSP) » à l'université, et pratiques pédagogiques en langues de spécialité (RPPLSP), préoccupe les acteurs du domaine depuis de nombreuses années et a déjà sollicité un certain nombre de réponses permettant de préciser notamment la définition de ces termes. [Apliu, p.98]

En vue d'accroître les possibilités d'intégration de nos étudiants sur le marché européen de travail, ainsi que pour compléter leur formation, la langue étrangère de spécialité est devenue une discipline obligatoire pour la faculté de Droit. Par conséquent, la langue étrangère à la fac de Droit est enseignée à raison de 60 heures par an, durant un semestre de la première année de licence. Notre travail avec cette catégorie d'étudiants, comme, par ailleurs, avec tous les apprenants d'une langue étrangère porte sur les quatre compétences définies par le CECRL, c'est-à-dire, les étudiants doivent réaliser des activités de compréhension et d'expression orales et de compréhension et d'expression écrites..

L'objet majeur de cette intégration réside dans une formation linguistique, correspondant aux besoins générés par des situations langagières spécifiques. Autrement dit, cette formation de langue se réalise à l'aide d'une méthodologie qui a pour objectif de répondre de la façon la plus correcte possible aux réels besoins d'un public particulier en recensant l'ensemble des situations de communication les plus présentes auxquelles ce public est confronté, et ce, pendant la formation linguistique ou après l'activité professionnelle.

En gros, le FOS se diffère du français général au niveau lexical et des situations de communication, il demande, dans les situations d'enseignement spécifiques, une méthodologie différente par rapport à l'enseignement du français général et vise plutôt un public qui possède déjà des connaissances de base de la langue française. Nous citons ici C. Springer [3, p.108] qui détaille la typologie fondatrice de P. Strevens : « pour les publics à orientation professionnelle, P. Strevens détermine trois activités de communication : les relations professionnelles transversales, les relations professionnelles à vocation socialisantes, les relations professionnelles spécialisées. La première catégorie renvoie à des situations de communication et des activités langagières qui caractérisent le milieu professionnel en général. Elle ne sont pas liées à un métier ou à une profession. La deuxième catégorie renvoie à l'ensemble des situations

de communication d'ordre social. La troisième catégorie concerne les situations de communications très particulières, typiques d'un secteur d'activité particulier.

Tenant le fait que le français est une discipline non professionnelle de par la fonction des étudiants, deux problèmes sont à résoudre:

1. Comment les motiver
2. en cours de français, car, les disciplines de spécialité passant en premier, l'apprentissage de la langue étrangère reste secondaire.
3. Comment les faire avancer dans la matière sans avoir à la travailler de manière individuelle, en dehors des horaires scolaires.

D'autre part, il faut savoir que le cours est restreint : il s'agit de communication juridique. Le thème à traiter sera celui de « juridique », tout ce qui aura attrait à leur fonction, qui elle, reste large et donc, impossible pour un non spécialiste, de la développer au maximum. Les principes de la communication ne sont pas que ceux de la communication verbale, ils incluent aussi les gestes, l'image personnelle qu'on donne aux autres, les emphases dans le discours... etc. La communication humaine peut-être divisée en communication verbale, le discours proprement dit, le fond, et ce qu'on appellerait la para-communication, la forme.

Le parcours d'un enseignant est jalonné de réussites pédagogiques qui sont liée directement au choix des techniques et méthodes en vue de réaliser toutes ces démarches pédagogiques.

La simulation reste au centre de la motivation et des étudiants pour le français de spécialité. Cette technique peut être utilisée dès le niveau débutant jusqu'au niveau le plus avancé avec des apprenants. On distingue deux types de simulations : les simulations généralistes et les simulations fonctionnelles. Les premières visent un perfectionnement général, tandis que les secondes, qui présuppose la simulation d'une conférence internationale, l'entreprise, l'hôtel, l'hôpital, le tribunal, etc. s'adressent à des étudiants ou des adultes à objectifs professionnels. La simulation globale est un support méthodologique d'apprentissage d'une langue de spécialité. "Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir. [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de "global" }8 préface]. La réalisation d'un projet de simulation globale met en jeu acquisitions linguistiques, utilisation de documents authentiques, imagination, jeux de rôles, pratiques de communication orales et écrites, rédaction et création littéraire.

Pour choisir un document pour réaliser la communication en classe de FOS (document vidéo, audio, support-papier authentiques l'enseignant devra tenir compte de la durée, le type de document (reportage, information,...), le sujet précis mais aussi les digressions permettront d'orienter l'exploitation. D'autre part tenir compte du débit, les registres de langue utilisée (standard, familier, soutenu...). Tout ce choix dépendra des objectifs du cours.

Les mêmes discussions suscitent encore l'intérêt des spécialistes : Où est la place de la langue générale ? Faut-il abandonner totalement le français général lors des cours de langue de spécialité ? En ce qui concerne la langue générale, prise dans le sens de langue commune, nous pourrions citer Maria Teresa Cabré qui la décrit de la façon suivante : Une langue donnée est donc constituée par un ensemble diversifié de sous-codes que le locuteur emploie en fonction de ses modalités dialectales et qu'il sélectionne en fonction de ses besoins d'expression et selon les caractéristiques de chaque situation de communication. Cependant, au-delà de cette diversité foisonnante, toute langue possède un ensemble d'unités et de règles que tous ses locuteurs connaissent : ensemble de règles, d'unités et de restrictions qui font partie des connaissances de

la majorité des locuteurs d'une langue constitue ce qu'on appelle la langue commune ou générale [Cabré, p. 115] Nous pouvons aussi préciser cette définition en ajoutant que la langue générale est : General reservoir on which the LSP's of various special areas draw [un réservoir général où puisent les différentes langues de spécialité] (Pitch et Draskau, 1985 : p. 3). En effet, les langues de spécialités ne sont pas à dissocier de la langue générale car elles en font partie intégrante. Elles utilisent le même système de règles en syntaxe et en grammaire et ne font qu'une en ce sens. C'est au niveau sémantique que se note la distinction et c'est au niveau du vocabulaire que l'analyse doit porter. Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées (Lerat, 1995 : p. 21). Nous envisageons ainsi la langue de spécialité comme un sous-ensemble de la langue générale et donc le vocabulaire de spécialité comme le continuum de la langue générale.

S'il s'agit d'un contexte de cours de *français général*, les objectifs s'orienteront vers l'acquisition de compétences de communication (orale et/ou écrite), le lexique et la grammaire étant utilisés comme des outils de l'interaction. Dans le cadre d'un enseignement de *français spécifique*, le document servira à présenter du lexique particulier (ou général) dans un contexte précis. Que ce soit une lettre administrative, une minute au tribunal, une citation ou un congrès scientifique, chacun de ces types de discours obéit à une structure particulière que les participants doivent connaître. En ce sens, la didactisation d'un document authentique est indispensable pour l'acquisition de compétences spécifiques. Le choix des activités est aussi un pas important dans la réussite.

Bibliographie:

1. BOUCHAR R. (2002)- *Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite*, Gric (Groupe de recherche sur les interactions communicatives), Université Lumière-Lyon 2.
2. Cahiers de l'Apliu Vol. 35 N° spécial 1 | 2016
3. Cabré, 1998 : p. 115 *Recherche et développement*. Cahier du CIEL 2007-2008 74
4. DABENE L. (1984)- « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère » in *Interactions – Les échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG.
5. DEBYSER Fr.(1996), *L'immeuble*, Hachette FLE/CIEP, préface
6. JINJING W.-*Personnalité et sentiment de réussite/d'échec dans l'apprentissage d'une L2*.
7. MOURION-DALLIES Fl. (2008)- *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier.
8. KAHN G.,(1995) - Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques in *Méthodes et méthodologies*, FDLM, Recherches et applications
9. SPRINGER C(2003)-. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Ophrys.

EUPHEMISTIC LANGUAGE IN THE DIPLOMATIC DISCOURSE

**Bobeciă Galina, magistru în filologie, limbi moderne aplicate
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM**

Language can be used to reduce differences or produce violence. It is rarely neutral and often shapes perception and behavior. The present communication is an attempt of studying the use of euphemisms in the diplomatic discourse, as a way of reaching agreement, which combines precision with ambiguity. The skill of finding formulations which avoid offence and are acceptable by both sides are often referred to as a “diplomatic” discourse. The explicit interchange of utterances might be sometimes embarrassing if we do not make use of metaphors or figures of speech. People have always tried to use less disturbing expressions instead of the hurtful ones. The diplomatic use of language is of major importance, since language is not a simple tool of communication or vehicle for transmission the thoughts, but very often mitigates the negative social phenomena.

Therefore, the research that has been presented in this communication provided new opportunities, as well as challenges, for the study of euphemistic usage in the diplomatic discourse and its increasingly complex nature.

Key words: *Language, euphemisms, discourse, communication.*

The main purpose of the human language is to convey the human thoughts and feelings in the most reliable way. The language of a nation is closely associated to the people's personality and is relevant to a certain social community. The modern world is perceived as a 'global village' in which contacts, cooperation, and the exchange of goods, knowledge, experience and information have become widely accepted. Whenever there is contact, an exchange of experience from all walks of life takes place. The way one culture is perceived by another one largely depends on the language and diplomatic competences of the people whose job is to improve relationships between people or groups of people. This job would be impossible without the shared knowledge and experience of the members of different cultures. They serve as bridge-builders between two or more countries. The need for bridge building between cultures is related to the rooted in the history fact that the world consists of different countries. People who live in a certain country are supposed to have a common identity. This identity is something visible to the people themselves and to outsiders and it is rooted in things like a common language or a common religion. The euphemistic expressions that we find in diplomatic discourse illustrates the way how language can be manipulated to add value to certain words or ideas with the aim of masking or alleviating the violence.

The diachronic research on diplomatic language has been directed to assert the quintessence of the information diplomats want to convey. Many scientists have strived to unwind the mystery of diplomats' use of specific language by way of policy or other various purposes. However, the fact that diplomatic language is "goal-oriented" where diplomats choose their speeches consciously and thoroughly with specific aim in mind should never be ignored. It is also claimed that such use of language attenuates the destructive form of communication and reduces the impertinence of political reality by replacing offensive terms with more acceptable ones. This strategy is referred to as "Euphemism". According to the Oxford Dictionary of Euphemism the term "euphemism" refers to polite, indirect expressions which replace words and phrases considered harsh and impolite. It is an idiomatic expression which respects the social code of a certain social layer and paraphrases an acceptable meaning which is less offensive or inappropriate.

Attention in the present communication is directed towards the eloquence and accuracy of diplomats' language and how it can be used both for maintaining relationships and for manipulating events.

A diachronic approach on Euphemisms. The etymology of the word "euphemisms" come from the Greek "eu" – 'good' and "phem" – 'speak'. These are words, phrases and expressions employed in communication when someone wants to avoid the words that do not suit the situation because they have unpleasant, embarrassing or taboo associations, thereby also avoiding possible misunderstandings, conflicts and embarrassments. Speakers employ euphemisms to express everyday realities, while listeners and readers have to decode them to properly understand the discourse. A possible, and very illustrative, definition of what euphemisms are is the following: "Euphemisms are unpleasant truths wearing diplomatic cologne" [3]. The euphemism expresses the speakers' attitudes toward the issue, the audience and the context, but also its linguistic elegance, its appreciation of the right to be different and ultimately perhaps its skill in ideological manipulation: evasion, distortion and falsification of the truth. In his Oxford Dictionary of Euphemisms, Holder [4] claims that "in speech and writing, we use euphemism for dealing with taboo or sensitive subjects. It is therefore the language of evasion, hypocrisy, prudery, and deceit." Thus, euphemisms are used for

manipulation, where the words can inflate or soften the true meaning and mislead the reader. There are a number of factors which have to be considered when deciding what kind of language behavior counts as polite: the audience, the relationship between the participants in communication, the subject matter, the context, place and time.

It is impossible to talk about euphemisms without reference to taboos, which are considered the main cause of euphemisms. According to Allan and Burrige, taboos arise out of social constraints on the individual's behaviour where it can cause discomfort, harm or injury [1]. Any such behaviour is subject to taboo, because of a potential danger to oneself or others, and even an unintended violation of a taboo risks condemnation. It should be noted that there is no absolute taboo. Not all people, in all situations, at all times, recognize the same taboo. It is subject to change due to cultural and social norms, which are community specific, time specific and context specific. A good example would be the word nigger, which, when used by white people, is considered highly offensive, and when used by black people can have a connotation of belonging to the same community sharing the same background, and simply mean "man". Therefore, euphemisms are directly linked to the customs, traditions and norms of social groups and peoples around the world. If we take into consideration the contexts or fields that employ the euphemisms, we can state that their use is wide and diverse. They spread through private and public communication, and euphemistic expressions seem to be used more frequently than before, perhaps because of the increased care and appreciation in modern society's attempts to show more tolerance in terms of educational, social, racial, ethnic, religious and other kinds of diversity.

Euphemism is a politeness strategy which never stands alone, but rather is related and firmly bound to a set of pragmatic theories that help achieve its aim in all contexts. Regardless of all the ambiguities it creates, its diplomatic function made it the preferable way to approach offensive and unacceptable topics.

Euphemisms contribute to the richness of language. When used thoughtfully in everyday situations, particularly in public or diplomatic discourse, they can uphold interpersonal relationships. Contemporary diplomacy use discourses and practices that blur distinctions between war and peace, between violence and humanity. These discourses provide a fertile ground for linguistic creativity, for finding new evasive and non-violent expressions which mask the violent and unpleasant nature of their referents. Among the whole range of different linguistic tools, euphemisms have become increasingly used, adding new values to words and ideas, being affected by and at the same time contributing to the ever changing perception of modern reality.

Ambiguity versus precision. Using euphemisms to substitute some expressions with those that in a particular community have positive or at least neutral connotations provides a base for stylistic synonymy and the resulting words and expressions enrich the language. Euphemisms are polite, evasive and diplomatically correct expressions, which promote well-being for us and for others. This constant battle of finding the right word leads to language censoring, which motivates the creation of inventive and often playful new expressions, or new meanings for old expressions. Sometimes a synonymous expression may push the other out, making it passive. For example the expression "mentally handicapped child" has been replaced by "a child with learning difficulties", which has itself become pejoratively used among children who call each other LDs as an insult [1]. Thus, we can clearly state that euphemisation is one way of the generators of synonymy in language.

Politeness and political correctness have become a norm in diplomatic discourse and in public institutions, and the terminology inspired by the political correctness is euphemistic. It is of major role to correctly decide what kind of behaviour is subject to sanction and calls for the use of euphemisms. Humans as social beings are members of different groups, starting with gender, family, generation, then friendship, occupation, interest, etc. All of them have unwritten

rules dominating the standards of behaviour, and sanctions for their violation. The result is the self-imposed censoring on the one hand, and the censoring prescribed by an authoritative body within that group on the other. This means that language is constantly subject to proscribing, either by individuals themselves or by those in power, allegedly acting for the common good. An example is the word “chairperson” introduced instead of “chairman”, which was considered discriminatory in terms of sex.

A successful diplomat who is engaged in negotiations will often aim to persuade his interlocutors to reach agreement by means of words which combines precision with ambiguity. Diplomats are people who are considered to be bridge-builders because they are either living in or at least dealing with foreign cultures. The success of a diplomat depends on this brinkmanship because, on the one hand, they must remain credible with their superiors back home and, on the other hand, they must have access to the leaders in the country where they are posted. Diplomats socialize in their daily lives with a very mixed group of people. This gives them the opportunity to become communication and diplomacy bridge-builders and cultural experts. They usually tend to choose words to be precise enough to communicate clearly to their interlocutors yet elastic enough to suggest the alternative meanings the diplomat wants to convey. Many critical scholars strived to investigate the diplomatic habit of using ambiguity to create the necessary space for international agreement and room to negotiate politically at home and abroad. The theory of the speech act explains how the international states system was linguistically created, established and maintained by diplomats.

A very significant portion of diplomatic communication is facilitated by the use of euphemism. A diplomatic text should be oriented not only towards giving information but also towards influencing and convincing the recipient. The euphemism which is a powerful device for making comparisons may be used to accentuate certain features of major concepts and to deemphasize the latest ones. It could be regarded one of the most powerful linguistic tools at the disposal of a diplomat. Diplomatic discourse, which is astute and carefully-constructed, may be used to conceal as well as to reveal. It is evident that the euphemism can function as a form of linguistic embellishment, but this embellishment in terms of diplomatic language has a special nature and distinctive functions. The euphemisms used in diplomacy can differ considerably from what they are in other forms of discourse. In the context of our communication paper, to grasp the nature of euphemisms that are so deeply interwoven into political and diplomatic language, we investigate not only what they mean but in what manner they convey that meaning precisely and how we perceive them avoiding ambiguity. In the language of diplomacy it is of special importance to be sensitive to the potentially mystifying nature of language and meaning which euphemisms produce.

In conclusion we can say that when we want to avoid words that have unpleasant, awkward or tabooed associations, and thus avoid possible misunderstandings, conflicts and embarrassing situations, we make use of euphemisms. We tend to be more aware of the words we choose during more formal situation. Due to the ever growing diplomatic relations, euphemisms have become increasingly used, adding new value to the already existing words and ideas. They serve as practical needs of diplomatic discourse and also support the ideological role of the diplomacy, particularly in global affairs around the world. Consequently, they contribute to the ever-changing perception of modern reality.

Diplomatic language does not only involve verbal manifestations, but also a series of non-verbal signs used by diplomats and government representatives to communicate and convey messages to their respective foreign interlocutors. Attention in this communication paper is focused to diplomatic discourse in its linguistic dimension, i.e. the written verbal dimension of the language of diplomacy. This communication paper highlights the influence of national cultures in the process of building a common diplomatic culture and discusses the international

signification of diplomatic discourse. We have also addressed to the problem of the choice of a common working language and the tensions and interests involved in selecting this language.

Through the discussion above, it can be concluded that in order to avoid uncomfortable situations diplomats tend to use the euphemism, as a figure of speech, in their interactions. They are considered to be bridge-builders and communication experts. They usually tend to choose words to be precise enough to communicate clearly to their interlocutors yet elastic enough to suggest the alternative meanings the diplomat wants to convey.

References:

1. ALLAN, Keith and BURRIGE, Kate. (2006) *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*.
2. BAILEY, Wiliam. (1983) *Euphemisms and other Double-Talk*. New York: Doubleday.
3. CRISP, Quentin. (1984) *Manners from Heaven*
4. HOLDER, R. W. (2008) *Oxford Dictionary of Euphemisms* New York: Oxford University Press.
5. KIS Mirjana. (2014) *Euphemisms and Military Terminology*.
6. YADAV, Anil. (2011) *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*.
7. Diplomatic Discourse. Available from:
https://www.researchgate.net/publication/251227645_Diplomatic_Discourse [accessed Apr 26, 2017].

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРНОЙ ТЕОРИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

**Bodrug-Lungu Valentina, dr.hab., prof.univ.,
Triboi Inna, lector
USM**

The definition of the conceptual terminology of the modern gender theory in the correlation with educational issues, and compliance with international standards (including linguistic) is an important condition for the success on the promotion of gender equality in the society through the education system. Modern gender theory in its application to educational theory and practice promotes the change of the educational paradigm: the transition from the sex-based approach (which reduces the person's development to its biological female / male content and purpose) to a gender approach (which, by overcoming biological determinism, gives women and men more opportunities for personal and professional self-realization).

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, полоролевой подход, гендерная социализация.

На протяжении последних лет в разных странах довольно широкое распространение получило применение гендерного подхода к образовательной проблематике, несмотря на существенные разночтения в трактовке последнего. Введение в методологический аппарат психолого-педагогических наук такой аналитической категории как "гендер", позволяет существенно расширить проблематику научных изысканий в данной области, а также по-новому интерпретировать ряд феноменов и фактов, которые многие годы считались непреложными истинами.

В литературе, посвященной гендерной проблематике, находим различные интерпретации слова «гендер» (социальный пол / “gender” – engl.): как комплексное переплетение отношений и процессов [2]; набор характеристик, определенный культурой общества, который идентифицирует социальное поведение мужчин и женщин и отношения между ними; инструмент для понимания социальных процессов [1]; принцип стратификации общества, способ его осмысления и линия формирования идентичности [3] и др.

Отмечаем тот факт, что несмотря на усилия специалистов по продвижению понятия "гендер", дискуссии об этом термине продолжаются среди специалистов разных стран.

Тем не менее, несмотря на всю сложность использования этого феминистского термина в публичном дискурсе на постсоветском пространстве, мы настаиваем на его использовании, не считая возможным заменить термин "гендер" словосочетанием "полоролевые отношения", "полоролевые стереотипы" или "полоролевая культура".

Наиболее релевантной представляется формулировка О.И.Ключко, рассматривающей гендер как методологическую позицию, метод, инструмент, подход, позволяющий открывать новые перспективы видения как бытия человека, так и любого явления общества и культуры [7].

Мы также присоединяемся к позиции Л.В.Штылевой относительно того, что внедрение категории "гендер" в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в школе формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие в основе социополовую ориентацию [9].

Современная гендерная теория (gender theory) в ее применении к образовательной теории и практике способствует смене образовательной парадигмы: переход от полоролевого подхода (который сводит развитие личности к ее биологическому женскому / мужскому содержанию и предназначению) к гендерному подходу (который, преодолев биологический детерминизм, предоставляет личности больше возможностей для персональной и профессиональной самореализации).

Полоролевой подход (sex roles approach) строится на соблюдении ряда принципиальных позиций: подчеркивание различий между полами, воспитание в духе жесткого (предопределенного) выбора гендерной идентичности, поощрение видов деятельности и поведения, традиционно соответствующих определенному полу и т.д. Соответственно данный подход ориентирует мужчин и женщин на «особое предназначение», следовать традиционным патриархатным моделям устройства общества. В современных условиях полоролевой подход в образовании сдерживает становление и развитие личности девочек/девушек и мальчиков/юношей, поскольку традиционные модели феминности и маскулинности не соответствуют требованиям развития общества.

Гендерный подход, построенный на более гибком отношении к различиям между полами (их нейтрализацию и смягчение), поощрение видов деятельности соответствующих интересам личности, предоставляет мужчинам и женщинам возможность выбора видов поведения исходя из конкретной ситуации не будучи лимитированными традиционными патриархатными моделями устройства общества [5]. Отсутствие ориентации на «особое предназначение» мужчины и женщины предоставляет личности больше возможностей для персональной и профессиональной самореализации.

При определении гендерного подхода (gender approach) следует основываться на формулировках международных документов и, прежде всего, Организации Объединенных Наций, которая рассматривает комплексный гендерный подход (gender mainstreaming) как: *«... процесс оценки любого планируемого мероприятия с точки зрения его воздействия на женщин и мужчин, в том числе законодательства, стратегий и программ во всех областях и на всех уровнях. Настоящая стратегия основывается на том, чтобы интересы и опыт женщин, равно как и мужчин, стали неотъемлемым критерием при разработке общей концепции, при осуществлении, мониторинге и оценке общих направлений деятельности и программ во всех политических, экономических и общественных сферах с тем, чтобы и женщины и мужчины могли получать равную выгоду, а неравенство никогда не укоренялось бы» [8].*

В свете вышесказанного, предлагаем рассматривать гендерный подход в образовании как методологию анализа системы образования и формирования политики в области образования населения с учетом гендерных особенностей, с целью

предоставления женщинам и мужчинам равных условий для реализации своих прав и своего потенциала.

Гендерный подход в психолого-педагогическом знании *«направлен на изучение психологических особенностей, обусловленных социокультурными требованиями к мужчине и женщине, механизмов формирования гендерных характеристик, влияния институтов социализации и, прежде всего образования, на развитие мальчиков и девочек, создание условий для развития способностей и склонностей независимо от пола ребенка, гендерное просвещение общества»* [6].

Применение гендерного подхода в образовании дает реальный шанс оценить последствия патриархатной культуры на формирование личности, откорректировать / адаптировать существующую систему гендерной социализации в соответствии с требованиями современного развития общества. *Целью гендерного подхода в образовании выступает деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия* [9].

Формирование гендерного подхода рассматривается в качестве новой теории, признание которой нередко обозначает изменение ценностных ориентаций человека, пересмотр многих привычных представлений и «истин», что оказывается для многих весьма болезненным процессом [2].

У ряда авторов гендерный подход рассматривается и как гендерное измерение (Л.В.Штылева) [9], новый (постмодернистский) тип исследований (Т.А.Гурко) [4], что в определенной степени осложняет понимание специфики терминов. В то же время, по мнению Л.В.Штылевой *стратегическая цель внедрения гендерного измерения в воспитание и обучение - изменение культуры взаимодействия полов, замена отношений иерархии на отношения партнерства, привнесение в идеологию общества и государства таких «женских» ценностей, как миролюбие и созидание взамен трех основополагающих ценностей андрократии* [9].

Отмечаем, что по мнению О.Ворониной, теория социального конструирования гендера основана на двух постулатах:

1) гендер конструируется посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации.

2) гендер конструируется (строится) и самими индивидами — на уровне их сознания (т. е. гендерной идентификации), принятия заданных обществом норм и ролей и подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.) [2].

Следовательно, при рассмотрении гендера важнейшее значение имеют и такие категории как социализация, разделение труда, система гендерных ролей, семья, средства массовой информации и др. Среди категорий современной гендерной теории в образовательном контексте наиболее релевантными являются гендерная социализация, гендерные роли, гендерная идентификация, гендерная идеология, гендерные стереотипы, маскулинность и феминность, мужественность и женственность, гендерный анализ, гендерные исследования.

Гендерная социализация - это процесс усвоения индивидом культурной системы и гендерных отношений того общества, в котором он живет, процесс формирования гендерной идентичности личности. Агентами гендерной социализации выступают социальные институты и группы, как например, семья, учреждения образования, СМИ, сверстники и др. Содержание гендерной социализации определяется уровнем политического, социально-экономического развития общества, особенностями культуры, религии и образом жизни конкретной личности.

В контексте вышесказанного, поддерживаем позицию О. Ключко, что *понятие гендера явилось одним из механизмов преодоления идеологии патриархатности* [7], которая основывается на идее господствующего положения мужчины и жесткой регламентации полоролевых отношений.

В конкретном социо-историческом контексте, женщины и мужчины, воплощая в своих действиях ожидания, связанные с их гендерными ролями и статусом, способствуют формированию гендерных различий и, одновременно, обусловливаемые ими системы господства и властвования. По словам Джоан Скотт, *«осознание гендерной принадлежности — конституирующий элемент социальных отношений, основанный на воспринимаемых различиях между полами, а пол — это приоритетный способ выражения властных отношений»* [2].

Понятие гендерной идентичности связано с интериоризацией (принятием) мужских или женских черт, которая возникает в результате процесса взаимодействия «Я» и множества других людей и факторов. В этом плане школа должна способствовать развитию индивидуальных способностей и интересов учащихся, независимо от принадлежности к тому или иному полу, преодолению традиционных стандартов в отношении полов.

Гендерная роль — одна из важнейших социальных ролей индивида, представляющая социальные предписания мужчинам и женщинам относительно их поведения, одежды в конкретном обществе. Гендерные роли формируются и подвергаются трансформации на протяжении всей жизни личности.

Гендерные стереотипы представляют собой ряд устойчивых представлений, складывающихся на основании представлений о маскулинности / феминности, характерных для конкретного общества в рамках определенной культуры. В свою очередь, маскулинность и феминность - это модели поведения, ожидаемые от мужчин и женщин в той или иной культуре и в определенное историческое время. Следовательно, *гендерные стереотипы играют ведущую роль в гендерной социализации, мультиплицируя традиционные модели поведения полов* [6].

В тоже время, следует отметить тот факт, что сама система образования выступает и в качестве субъекта, и в качестве объекта процесса гендерной социализации. Учебные учреждения посредством содержания, организации, форм и методов обучения и воспитания девочек и мальчиков, межличностного общения «учитель-ученик» нередко воспроизводят и мультиплицируют гендерные стереотипы, традиционную систему гендерных ролей в обществе.

Однако следует признать тот факт, что существующая система подготовки специалистов, в том числе педагогических кадров, продолжает воспроизводить традиционные стереотипы в отношении женщин и мужчин и, тем самым, способствует усилению гендерной асимметрии. Педагогические кадры, будучи носителями социальных схем – гендерных стереотипов, воспроизводят их в процессе обучения, ограничивая, таким образом, самореализацию личности детей, молодежи. N.Stromquist (1992) считает педагогов „составной частью воспитательного процесса, который играет решающую роль в передаче гендерной идеологии”. Отношение и поведение педагогов, характеризующиеся как гендерно чувствительные, становятся своеобразным интериоризированным достижением детей и закрепляющимся воспитательной и социальной средой . А в условиях социально-экономической трансформации постсоветского пространства, миграционных процессов, это приводит к возрастанию гендерных конфликтов в обществе (особенно в сфере семьи и профессиональной занятости). Формирование гендерной компетентности педагогов представляется важной составной частью формирования их профессиональной компетентности.

В контексте вышесказанного следует, также, отметить возрастающий интерес к гендерной тематике (новая, модная, недостаточно разработанная) и появление «скороспелых» специалистов, что может привести к искажениям и дискредитации самих идей.

Среди специалистов до сих пор продолжаются дискуссии по поводу методологических оснований данного научного направления и неоднозначности самого термина «гендер» и его производных. В румынском языке, как правило, используются два термина “gender” и “gen”, причем второй термин является своеобразной попыткой уйти от использования иностранных слов. В Молдове, как и в некоторых пост-советских странах, негативно относятся к термину «феминизм», но не к феминистским идеям, тем более, если они не маркированы таким образом [8]. С другой стороны, наблюдается тенденция подменять «гендер» термином «гомосексуальность», что вызывает определенный скептицизм и трудности в работе.

На этом фоне публикация работ по гендерной проблематике на страновом уровне имеет непреходящее значение, но в то же время, требует критического анализа.

В контексте вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. В Республике Молдова внедрение гендерного дискурса в систему образования произошло параллельно с его активным введением в политический дискурс.
2. Несмотря на определенные сдвиги по освоению гендерной проблематики в республике, преобладают тенденции адаптации зарубежных концепций к отечественным научным традициям.
3. В большинстве исследований сохраняется тенденция рассматривать мужчин и женщин как две гомогенные выборки, сведение психических свойств и социальных функций мужчин и женщин к биологическим. В академических науках наблюдается превалирование биологического детерминизма и, как следствие, в содержании образования разного уровня.
4. Следует отметить недостаток внутринаучных дискуссий, тем более критики в рамках отечественного гендерного дискурса, обусловленные недостатком специалистов, соответственно трудностями профессионального и персонального характера.
5. Гендерное научное сообщество все еще находится в стадии формирования как самостоятельная сила, будучи тесно переплетено с деятельностью в неправительственных организациях.

Список литературы:

1. Gender-based analysis: a guide for policy-making, Canada, 1996.
2. Воронина, О.А., *Основы гендерной теории и методологии* / О.Воронина // Теория и методология гендерных исследований / Курс лекций, Москва, 2001.
3. Гапова, Е., *Гендерная теория как «женские шалости»: почему ее не признают белорусские интеллектуалы* / Е.Гапова [Электронный ресурс], 2009.
4. Гурко, Т.А., *Гендерный подход в социологии семьи* / Т.А. Гурко // *Социология гендерных отношений: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*, РОССПЭН, Москва, 2004.
5. Клецина, И.С. (ред.), *Практикум по гендерной психологии*, СПб.: Питер, 2003.
6. Ключко, О.И., *Гендерная педагогика и психология: учеб. Пособие*, Саранск, 2005.
7. Ключко, О.И., *Методология гендерных исследований: современное состояние и актуальные проблемы*, Саранск, 2008.
8. *Практическое руководство по внедрению гендерного подхода*, / Региональный центр ПРООН для Европы и СНГ, Братислава, 2007.
9. Штылева, Л.В., *Гендерное измерение в образовании: Всплывающая Атлантида. // Гендерные исследования в гуманитарных науках: современные подходы. Материалы международной научной конференции*. Иваново, 15-16 сентября 2000 г. Иваново, Часть I. Методология, образовательная политика, философия, 2000.

CĂLĂTORIILE UTOPICE ÎN LITERATURA ENGLEZĂ

**Bosîi Cristina, lector, Departamentul de Literatură
Universală și Comparată, USM**

Articolul urmărește scopul de a analiza călătoriile utopice descrise de către scriitorii englezi în diferite perioade ale literaturii engleze. Se cercetează originea și semnificația utopiei, și respectiv modul în care acest gen este exploatat în literatura despre călătorii. Romanul de aventuri a fost un gen în vogă în literatura europeană din secolul al 18-lea fiind practicat de așa scriitori ca Jonathan Swift, Daniel Defoe, L ș.a. Este prezentat motivul călătoriei accentuându-se pe călător ca reprezentant al țării sale pe de o parte și explorator al spațiilor reale sau imaginare totodată.

Cuvinte-cheie: *literatura despre călătorii, aventură, călător, itinerar, lume, spațiu, utopie, societate, comunitate, realitate.*

Literatura despre călătorii reprezintă un segment aparte în tezaurul universal al omenirii exprimat în diverse opere care au captivat de-a lungul veacurilor atenția și curiozitatea cititorilor.

Acest gen literar s-a impus astfel ca unul deosebit și marcant, „care înregistrează evoluția noastră temporală și spațială; care elucidează modul în care ne identificăm pe noi și cum îi identificăm pe alții” [3, p.1]. De fapt călătoriile sunt ceea ce noi înfăptuim cu toții, la diferite nivele, într-o formă sau alta, urmând consecințe și respectiv istorii individuale. Aventura este de obicei descrisă ca o acțiune care implică pericol, fiind totodată emoționantă, o experiență care nu se uită ușor. Cum deci, aventurile se pretează literaturii?

În acest context ajungem să abordăm literatura de călătorii, scrierile de aventuri, motivul călătoriei în general.

Pe parcursul secolelor literatura despre călătorii a preocupat criticii literari și istoricii deopotrivă, și nu doar o singură dată acești teoreticieni au pus întrebarea valorii literare a operelor de așa gen în calitate de jurnal de călătorie. Scrierile sfinte ale tuturor religiilor includ epopei care conțin reprezentări vaste ale timpului și spațiului. S-au făcut încercări de a include în categoria literaturii de călătorii imaginare așa eposuri antice și importante ca: *Odiseea* lui Homer, *Epopeea lui Ghilgameș*, *Divina Comedia* a lui Dante, *Călătorul Nefericit* a lui Thomas Nashe. De fapt literaturile tuturor timpurilor folosesc călătoria ca metaforă. În aceste operă identificăm motivul „călătoriei” - un motiv recunoscut al literaturii universale, respectiv al literaturii engleze, el fiind prezent din cele mai vechi scrieri în arii geografice diferite, căci însăși călătoria juca un rol însemnat în viața oamenilor.

Constatăm faptul că până în prezent omenirea rămâne mereu entuziasmată de călătorie și aventură care provoacă o fascinație extraordinară și irepetabilă. Prin explorarea spațiilor necunoscute sau a tărâmurilor imaginare, omul trăiește experiența cunoașterii lumilor noi, descoperă vieți noi în plan comparativ cu propria identitate. Prin urmare motivul călătoriei devine frecvent utilizat în literatură, autorii recurgând la descrierea spațiilor reale sau imaginare cu scopul de a impresiona, amuza, intrigă, și totodată, de a ne iniția, de a ne prezenta diverse domenii de cunoaștere a vieții.

Literatura despre călătorii se însușează în scrierile de călătorii al tipului non-ficțiune. Astfel de opere fixează experiența călătorilor din anumite locuri și circumstanțe interesante. Prin urmare se prezintă descrieri vii, ilustrații, fundal istoric și chiar posibil hărți și diagrame. Careva teoreticieni îi oferă un statut egal cu: romanul cavaleresc, aventura de acțiune, fantezie, mister, detectiv, ș.a. De asemenea se vehiculează și alte forme ale acestui gen așa ca: memoriul, jurnalismul narativ, eseu personal, relatări descriptive, luându-se în considerație baza comună de reprezentare a realității prin constatările grijului în forma unui adevăr onest emoțional.

Astfel, „scopul primordial al literaturii despre aventuri este narațiunea evenimentelor reale sau imaginare și în care elementele analitice și didactice sunt de importanță secundară” [2, p.32]. Literatura despre călătorii se caracterizează și prin desfășurarea rapidă a acțiunii,

inventivitatea subiectului și emoții intense. Personajele sunt divizate în nemernici și eroi. Literatura modern de aventuri este adeseori combinată cu genul *science-fiction*. Revenind la termenul de aventură, amintim mai întâi explicația acestuia în orice dicționar ca fiind *o acțiune de natură periculoasă, îndrăzneță și riscantă; întreprindere dubioasă, necinstită, căpătând astfel o conotație negativă*. Acest termen se poate referi și la o legătura amoroasă întâmplătoare și trecătoare. De asemenea, poate desemna orice întreprindere cu un potențial risc, fie el fizic, financiar sau emoțional. Experiențele aventuroase pot produce excitare fiziologică și psihologică, care poate fi interpretată negativ ca fiind teamă sau pozitiv ca exaltare.

Descrierile de călătorii dețin o tradiție bogată și în istoria literaturii engleze, fiind prezente în diferite opere, fie că anonime sau create de către iluștri maeștri ai condeiului. În acest context vom menționa faptul că însăși începuturile literaturii engleze au la bază relatarea unor peripeții pe mare și uscat, ca exemplu servind operele: *Călătorul, Rătăcitorul, Navigatorul*. În epoca de înflorire a feudalismului povestirile marinarilor întorși din călătorii îndepărtate se bucură de multă trecere în mijlocul unor ascultători predispuși să dea crezare celor mai fantastice descrieri, iar literatura vremii se îmbogățește cu lucrări ce nu țin seama de cât pe alocuri de adevărul vieții, un exemplu elocvent fiind Călătoriile lui Sir John Mandeville. Astfel de descrieri au fost populare în Anglia și în perioada marilor descoperiri geografice sau în cea a colonialismului.

Literatura despre călătorii a literaturii engleze a căpătat un specific aparte, înscriindu-se adeseori în cadrul și modelul reprezentativ al utopiei. Prin urmare, vom constata în evoluția literaturii engleze o serie de opere care deschid cititorului orizonturile interesante ale călătoriilor utopice.

Prima carte de referință în acest șirag va fi indiscutabil opera de vază a ilustrului umanist englez Thomas More „*Utopia*”. În primul rând ținem să amintim ca însăși termenul este o „invenție” a autorului, care a apărut inițial în lucrarea intitulată *Libellus aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia (Cartea de aur a lui Thomas Morus, pe cât de utilă pe atât de plăcută, despre cea mai bună întocmire a statului și despre noua insulă Utopia)*, în anul 1516. Cu toate acestea, majoritatea lucrărilor despre utopie plasează primele scrieri utopice în Antichitatea greacă, văzută ca o preistorie a utopiei, printre autori enumerându-se mai mulți scriitori ai Greciei, mai apoi ai lumii elenistice, precum Phaleas din Calcedon, Hippodamos din Millet, Aristophan, și mai târziu Zenon, Theopomp, scriitori care, chiar dacă nu au elaborat veritabile utopii, cel puțin au conceput planuri ale unor societăți înzestrate cu o constituție pe care ei o considerau perfectă. Abia dialogurile lui Platon însă, precum *Republica, Timeu* sau *Critias*, reprezintă lucrări de anvergură, invocate în majoritatea scrierilor despre utopie. Ceea ce deosebește utopia lui More este că pentru a ne prezenta esența acesteia autorul recurge la un dialog în care este implicat personajul care a vizitat acest tărâm minunat – călătorul Raphael Hythloday. Prin urmare, regăsim în carte motivul călătoriei, călătorul, impresiile acestuia care de fapt și constituie relatarea deplină și pe cât se poate de veridică despre țara ideală – Utopia.

Opera ca atare este structurată în două părți, pe care autorul le numește cărți și care reflectă ipostazele a două vieți contradictorii: cele ale vieții reale, în care trăiește More, și cele ale vieții fictive, în care, probabil, și-ar fi dorit să trăiască. Cele două modele de viață sânt prezentate de scriitor din perspectiva unei viziuni filozofice, prin utilizarea luxului de amănunte și a propriilor opinii.

Cartea întâi a „Utopiei” prezintă dialogul dintre personajul-narator, care este însuși Thomas More, un vechi prieten al său, tânărul și eruditul Peter Gilles, și un explorator al lumii, sau mai degrabă un filozof, călugărul Raphael Hythloday. Acest dialog are menirea de a inaugura descrierea Utopiei, făcută de Raphael, dar totodată reflectă viziunea autorului despre societatea în care trăiește. Așadar, în această discuție More scoate în evidență situația deplorabilă a oamenilor simpli, care sânt nevoiți să îndure sărăcia și mizeria, în timp ce regii și nobilimea se

îmbogățesc pe seama muncii lor. Iar atunci când săracii, strâmtorați de pretențiile exacerbate ale nobililor și lipsiți de finanțele necesare nu doar pentru achitarea multiplelor impozite, ci chiar și pentru asigurarea propriei existențe, încearcă să supraviețuiască încălcând dreptul de proprietate, cei bogați cataloghează faptele lor drept infame și îi pedepsesc aspru. În această situație, More vede o singură soluție: renunțarea la proprietate și la valoarea banului, căci, după cum menționează el, „atâta timp cât există orice fel de proprietate și câtă vreme banul este un etalon pentru toate celelalte lucruri, o națiune nu poate fi guvernată nici într-un mod just, nici în unul fericit”, în timp ce „așezarea tuturor pe o singură treaptă este singura cale de a face o națiune fericită”.

În a doua parte a cărții Thomas More „reproduce” discursul lui Raphael, în care este descrisă în mod detaliat Constituția unei societăți ideale, localizată de autor în statul Utopia. Deși această descriere este făcută nu de personajul-narator, ci de călugărul-filozof, ea are menirea de a exprima concepțiile autorului cu referire la organizarea unei vieți sociale perfecte, personajul lui Raphael fiind doar un simbol, cel al conștiinței lui More.

La prima vedere, „*Utopia*” prezintă încercarea lui Thomas More de a descrie o țară ireală, conturată din concepțiile autorului despre o viață perfectă, în care toți sânt fericiți și mulțumiți. Această primă impresie este însă anihilată de mesajul evident filozofic al textului, care reflectă concepția lui Thomas More despre viață sau, mai bine spus, despre modul în care aceasta ar trebui să se desfășoare în limitele unui stat.

Cartea lui More a avut un succes și o receptare nemaipomenită, fiind tradusă și reeditată în mod repetat, preluându-se totodată teme, idei, soluții, moduri de a concepe o lume perfectă. Multe din acestea au fost create în perioadele ulterioare ale literaturii engleze, fiind cunoscute prin intermediul călătoriilor utopice.

Drept exemplu servește și opera „*Călătoriile lui Gulliver*” scrisă de Jonathan Swift (1667 – 1745), unul dintre cei mai mari scriitori satirici din literatura engleză și universală și o personalitate dominantă pe scena literară în prima jumătate a secolului al XVIII-lea. Faima universală a lui Swift se și datorează capodoperei sale, „*Călătorii în mai multe țări îndepărtate ale lumii. De Lemuel Gulliver*” („*Travels into Several Remote Nations of the World. By Lemuel Gulliver*”), începută în anul 1721 și terminată în 1726; în care sunt descrise aventurile naivului Dr. Lemuel Gulliver (în engleza: *gullible*, care se traduce ca naiv, credul, ușor de tras pe sfoară), medic și căpitan de corabie, scrise la persoana întâia, în diverse țări imaginare în care fantezia autorului se împletește cu o aspră satira socială.

Pentru a alcătui această capodoperă, autorul a recurs la motive și imagini ale poveștilor populare despre pitici și uriași, despre naivi și escroci și de asemenea literatura de aventuri și călătorii răspândită larg în Europa secolului al XVIII-lea – cărți despre călătorii veritabile și imaginare. Romul Munteanu, în studiul său dedicat literaturii Europene din Epoca Luminilor se referă minuțios la ficțiunea voiajului și a străinului în proza de moravuri din secolul al 18-lea remarcând faptul că „în peisajul atât de eterogen al prozei din secolul al 18-lea se întâlnește prezența constantă a unor motive și teme literare, polarizate în jurul ficțiunii și a străinului” [1,161]. Constatăm deci faptul că, Jonathan Swift, a apelat și el la genul în vogă al unei călătorii imaginare care ulterior ia anvergura unei călătorii utopice și chiar distopice în anumite instanțe. Cititorul le poate urmări și descoperi prin intermediul celor patru călătorii pe care le înfăptuiește personajul principal al operei – Gulliver.

Astfel, prima dintre aventurile eroului este în Lilliput - țara unde toți oamenii sunt de statura unui deget. Dar orgoliul lor e cu mult mai mare. Ei sunt în război cu țara Blefuscu. Este portretizată și ironizată lupta dintre Franța și Anglia. Swift, cu o ironie inteligentă, critică în societatea lilliputană corupția din societatea engleză și cumpărarea funcțiilor des practică, laudând filozofia lilliputanilor care însă nu e pusă în practică. Autorul descrie foarte expresiv micimea sufletească, iar judecata strâmbă a celor din Lilliput este expusă ca o oglindă pentru defectele societății omenești în general.

Următoarea călătorie îl plasează pe Gulliver într-o țară nouă, Brobdingnag - țărâmul uriașilor. Adoptat de familia unui fermier, unde devine jucăria preferată a fetei Glumdalclitch, protectoarea lui, însă și instrumentul de îmbogățire al tatălui acesteia, scapă de la o moarte sigură datorată epuizării prin cumpărarea lui de către Regina uriașilor. Într-o manieră tipică literaturii despre călătorii, personajul principal înfruntă tot felul de peripeții, mai cu seamă la curtea regală; multe dintre ele prilejuind reflecții referitoare la clasele sociale, la modul în care societatea e construită inegal, nu toți au aceleași drepturi și obligații, la modul în care firea omenească se lasă pradă aparențelor, se lasă pradă plăcerilor, instinctelor.

Prin urmare Gulliver devine exponentul societății engleze, cu toate defectele și imperfecțiunile tipice ale timpului. Pe de altă parte el este un călător - observator, prin intermediul căruia autorul își expune viziunile asupra unei vieți frumoase, care și constituie idealurile utopice râvnite de fiecare om.

Punând în discuție călătoriile utopice și reprezentanții literaturii engleze nu putem să omitem un alt autor cu o faimă națională dar și universală, exponent semnificativ al genului de aventuri - Daniel Defoe, contemporanul iluminist al lui J. Swift, care a obținut nemurirea literară atunci când, în aprilie 1719, și-s a publicat romanul remarcabil *Robinson Crusoe*.

Această operă a fost prima istorie a lui Defoe, publicată în întregime, și cea mai populară, bucurându-se de un succes imens în rândurile cititorilor și mai cu seama a clasei mijlocii proaspăt formate în Anglia secolului al 18-lea. În mare parte aceasta se datorează faptului că romanul combină detaliile realiste, aluziile și referințele la locurile și oamenii reali, imagini extrase din viața de zi cu zi și din lumea naturală.

Pagina de titlu a cărții, ” *Viața și aventurile ciudate surprinzătoare ale lui Robinson Crusoe, din York, Mariner: care a trăit douăzeci și opt de ani , toți singuri într-o insulă neolocuită de pe coasta Americii, lângă gura marelui râu Oroonoke; Fiind Naufragiat pe malul oceanului, unde toți oamenii au murit, cu excepția Sa. Cu o relatare, cum a fost în cele din urmă întors de către Pirați. Scrisă de El Însuși*” (eng: ”*The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner: Who Lived Eight and Twenty Years, All Alone in an Un-inhabited Island on the Coast of America, Near the Mouth of the Great River of Oroonoke; Having Been Cast on Shore by Shipwreck, Wherein All the Men Perished but Himself. With an Account how he was at last as Strangely Deliver'd by Pyrates. Written by Himself*”) oferă cititorului o cantitate considerabilă de informații care reprezintă pe scurt rezumatul subiectului, istoria unui om forțat să supraviețuiască singur pe o insulă pustie.

La începutul romanului, naratorul se ocupă nu cu societatea, ci cu viziunile familiei sale cu privire la modul în care ar fi trebuit să eșueze în viață, dacă așteptările părinților sale de a-și asuma afacerea de familie nu ar fi fost îndeplinite. Personajul este forțat să se bazeze exclusiv pe el însuși și pe natura care îl înconjoară dacă vrea să supraviețuiască mai mult decât câteva zile. Astfel, pe lângă toate aventurile, riscurile la care a fost expus eroul, viața pe care a dus-o pe insulă timp de 28 de ani, Defoe ne convinge să vedem în această izolare îndepărtată și singurătatea sufletului uman.

Carte este scrisă în mod excepțional, iar narațiunea îi face pe cititori să se simtă mult mai implicați în poveste. Defoe a creat în *Robinson Crusoe* un om foarte asemănător cu el însuși - și foarte mult un tipic englez din secolul al XVIII-lea.

Urmărind călătoriile lui Robinson, vedem cum într-un final, în izolarea sa de restul lumii, el este capabil să creeze o societate utopică, o lume a sa, perfectă pentru trai în care el co-există într-o armonie deplină cu natura. Insula a avut un efect aparte asupra lui Crusoe care a ajuns să fie ceva mai profund decât doar un instrument pentru supraviețuirea sa; a contribuit la dezvoltarea lui mental, fizic și spiritual, ceea ce putem aprecia ca o finalitate pozitivă a călătoriilor utopice.

Studiind literatura despre călătorii, constatăm în cele din urmă, că mulți dintre eroii - călători ai literaturii engleze nu sunt doar simpli aventurieri, dar și exploratori de spații noi;

observatori ai lumilor noi, diferite; inițiatori în idealuri și modele utopice; și chiar creatori și înfăptuitori ai vieții ideale și perfecte spre care tinde mereu omenirea.

Referințe bibliografice:

1. MUNTEANU, Romul (1971) *Literatura Europeană în Epoca Luminilor*, București, 378 p.
2. WATT, Ian (2001) - *The Rise of the Novel. Studies in Defoe, Richardson and Fielding*, University of California Press, 343p.
3. YOUNGS, Tim (2013) - *The Cambridge Introduction to Travel Writing*, Cambridge University Press, 256 p.

A GENERAL VIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ESP AND EGP

Butucel Lia, lector, doctorandă, Departamentul Limba Engleza si Limba Franceza Specializate, USM

Prezentul studiu este o încercare de a analiza în mod succint relația dintre limba engleză pentru scopuri specifice (ESP) și limba engleză pentru scopuri generale (EGP). În special, sunt elaborate și examinate scopurile generale, precum și trăsăturile lor distinctive. Punctele de contrast care conduc la separarea empatică a acestor două tipuri de limbă apar uneori din cauza unor descrieri sau definiții inadecvate. Scopul acestei lucrări este de a realiza o paralelă între ESP și EGP pentru a prezenta caracteristicile lor comune și specifice.

Cuvinte-cheie: *ESP, EGP, caracteristici comune, caracteristici distinctive*

Introduction. ELT can broadly be divided into ESP and EGP [5, p.65]. ESP is assumed to be more focused, practical and object-oriented [2, 35] as compared to EGP. It is interested in investigating the needs of the learners, preparing teaching materials, and devising appropriate teaching methodologies. Owing to these special roles, an ESP teacher is termed as ‘practitioner’ and holds a different position than an EGP teacher. The differences of context and purposes of instruction assign distinctive roles to ESP and EGP teachers. The ESP teachers perform a variety of roles like that of collaborator, researcher, course designer and material developer along with conventional role as a teacher. That’s why an ESP teacher has to be well-trained in professional skills and flexible in approach in order to cope with the specific needs of his/her students. In an ESP context, the target situation demands a teacher to tailor his/her instruction to specific rather than general purposes. The study will discuss the topic as following. First, it will present the review of the literature about some theoretical and practical similarities and differences between ESP and EGP. Secondly, it will highlight the specific roles of an ESP teacher in comparison with those of an EGP teacher. Finally, it will present the implications of the comparison of these roles.

Literature Review. A working definition of ESP can be that it is a comprehensive term which refers to the teaching of English to those students who learn the language for a particular work or study-related reason. ESP has always focussed on needs analysis, text analysis and the training of learners to communicate effectively in the tasks prescribed by their academic or professional situation [2, 65]. ESP can broadly be divided into two main kinds: ‘English for Occupational/Vocational/Professional Purposes (EOP/EVP/EPP)... and English for Academic Purposes (EAP)’ [5, p.4].

English for General Purposes (EGP) is called „TENOR- the teaching of English for No Obvious Reason”. The title applies to those English language learning contexts where learners have no easily recognizable reason to learn the language. EGP generally
The Differences and Similarities between English for Specific Purposes (ESP) and English for General Purposes (EGP) Teachers refers to the English language education at school levels where the students are made familiar with the structural/grammatical elements of English language to pass the exams [5, p.88].

Similarities and Differences of ESP and EGP. ESP can be viewed as a special and specific edition of EGP that incorporates practical linguistic skills to enable students for the successful performance of professional tasks [11,p.58]. However, EGP provides basic knowledge and skills of English language at a school level where the occupational/professional and higher educational orientations of the students are not defined properly. The main goal of introducing ESP in various non-native /international settings is to equip learners with necessary English language skills to face their practical situation communication challenges in their future careers. As Holme [11,p.60] suggests that ESP should help students to acquire necessary language skills to utilise their knowledge by combining work-related skills with personality development and socio-cultural knowledge.

According to Widdowson [1,p.45], the distinction between ESP and EGP lies in the way we define and implement the learning purpose. While ESP is objective-oriented learning where the specification of objective corresponds to the aim – the training operation – which deals with the development of restricted competence, EGP, on the other hand, is aim-oriented which does not equate the specification of objective to aim – an educational operation – dealing with the development of general capacity. While the primary role of an ESP teacher is to design a syllabus based on realistic goals and evaluating students` performance through the evaluation of relevant language skills, the EGP teacher does not necessarily set the goals and objectives of the programme. Therefore, an ESP teacher is basically involved in a `training operation` equipping the learners with a `restricted competence` to cope with defined tasks, an EGP teacher, on the contrary, is involved in an `educational operation` equipping learners with a general capacity `to cope with undefined eventualities in future`.

The specificity of ESP courses demands a teacher to adopt a different role and teaching strategy to transfer knowledge to his students. First of all, he/she has to identify learners` needs that will, in fact, determine the material and the level of language teaching [12,p.80]. `What distinguishes ESP from General English is an awareness of the need` [5,p.68]. So, it can be inferred that an ESP practitioner is almost a teacher of General English unless he understands and focuses upon the special needs of his/her students [12,p.54]. However, it is likely that specific linguistic knowledge and skills may be relevant and useful to more than one subject or profession [4,p. 77]. For example, skills required for communicative competence for different occupations may be similar [11,p. 85].

Comparative roles of an ESP and EGP teacher. It is not easy to ascertain a teacher`s role in a general or particular context because it is not static. It keeps on changing owing to the differences in syllabi, courses and teaching contexts [6,p. 90]. This very fact guides us to understand various roles of EGP and ESP teachers. If an ESP and an EGP teacher are not the same, then the question is what are the differences between them. [5,p.79], while referring to ESP and EGP, answer this question very briefly that theoretically speaking there is no distinction; however, there are many differences in practice. `There is no single, ideal role description` [12,p.79] for an ESP teacher because there is a huge variety of ESP courses and contexts. However, Dudley-Evans & St. John (1998) have identified some specific roles of an ESP practitioner as a teacher, course designer and material provider, collaborator, researcher and evaluator. These special roles make an ESP practitioner less similar to the teacher of General English. Flexibility is assumed to be a secret of success for an ESP teacher. It is, in fact, a personal quality which transforms an EGP teacher into an ESP practitioner and helps him/her to instruct successfully various groups of students, even at a very short notice [12,p.80].

Role as a Teacher. The ESP practitioner is a teacher first, so he must possess the qualities of a good general language teacher along with the specific qualities desired for his own field [12,p.92]. `The methodology of ESP teaching may not differ radically from that of General English` [2,p.13]. But keeping in mind the specificity of ESP in the strict sense, it is assumed that the role and methodology of a practitioner The Differences and Similarities between English

for Specific Purposes(ESP) and English for General Purposes(EGP) Teachers varies from that of EGP teacher. An ESP teacher is not the ‘primary knower’ of the carrier content of the material. The reason is obvious because ESP includes the specific knowledge of the target situation, field of knowledge or profession but a teacher is, usually, trained in language skills only. That’s why learners may know more about teaching material or content than teacher. A skilled teacher can channelize students’ knowledge to bring forth effective communication strategies in the class. The teacher in these situations becomes a ‘consultant’ [12,p.82] who prepares a classroom strategy with the help of students to meet their desired learning goals.

In certain ESP contexts,e.g. English for Academic Purposes (EAP), English for Occupational Purposes (EOP) and Business English, the teacher assumes the role of a mentor who offers one-to-one advice to students. This kind of special attention has proved to be more helpful to students in achieving their communication skills and ‘linguistic accuracy’ [2,p.14].In an EGP context, a teacher is usually the fountainof the content knowledge. He asserts his authorityin the class and seldom serves as a mentor or consultant of his students.

As a Course designer and materials Provider. ESP practitioners are expected to devise courses and provide materials to their students. These courses and materials should be in line with different needs and contexts of the learners. Usually, it is very hard to find appropriate textbooks that respond to most of linguistic and communicative needs of students in a certain context [12,p.15]. That’s why an ESP teacher has to prepare his own teaching materials. He/she either collects materials from various sources or writes his/her own when the desirable is not available . But the job of an ESP teacher does not end here; he/she has to assess the efficacy of those materials during and after the course.

In comparison, an EGP teacher follows the prescribed syllabus and teaches published textbooks recommended for different levels by the school authorities. He/she even adheres to the teaching methodology recommended in the book or advised by the author.

As a Collaborator. As ESP practitioners work in various academic and professional genres, they need to have knowledge of their students’ specialism to plan courses and teaching materials. Practically speaking, a teacher cannot master specific requirements of all the disciplines, he is asked to teach. In such a situation, the collaboration with the subject specialists of the specific disciplines is advised [2,p.16]. This kind of collaboration may be of various kinds; simple cooperation, specific collaboration and the fullest collaboration. In cooperation, an ESP teacher with the help of subject specialist knows about the subject syllabus and the professional responsibilities of his/her students. The specific collaboration involves some extended cooperation between ESP teacher and the subject specialist. The latter provide the former an access to the actual content of the subject course which can be used in classroom activities. A subject specialist may assess the teaching materials prepared by the ESP teacher in certain situations. In the fullest cooperation, the subject specialist and ESP practitioner teach the class together. It is known as ‘team-teaching’ [12, p.88]. This kind of collaboration is not needed in an EGP context.

As a Researcher. An ESP practitioner is also supposed to have an interest in research methods that can be helpful in performing various tasks like need analysis, course designing and material selection. This role is much needed in the field of EAP where volumes of research have been published already . In order to get benefit from this research, a teacher should have aptitude and skill for the research. While assessing the needs, teachers must go beyond the cursory analysis of students’ desired skills. They should make a comprehensive view of learners’ identified skills and the relevant texts [2,p.17]. In the field of EGP, there is no such research because the same traditional grammatical structures are being taught till now.

As an Evaluator. An ESP practitioner not only evaluates the linguistic knowledge and skills of students but also the courses and materials he himself devised. Discussion with the students and their on-going needs analysis can be very helpful to know the compatibility

between course and materials taught and students' identified learning priorities. An EGP teacher also performs this role to a certain extent as he is also involved in the evaluation of his/her students.

Cultural Understanding as a Role of ESP Teacher. An ESP practitioner similar to an EGP teacher must understand and respect the cultural sensitivities of his students especially while teaching in a non-native setting. Moreover, an ESP teacher should also be aware of the differences between various academic or professional cultures where he/she works (ibid). He/she must keep in mind this kind of cultural awareness while designing courses, preparing materials and instructing the class.

William (1981) suggests that an ESP teacher should have the 'knowledge of students' world' (p.91). Robinson (1991) finds the term 'knowledge of students' world' vague and specifies it. He argues that it may include 'culture and personal concerns as well as their specialism' (p.80). It will be interesting to note that the specific culture of ESP classrooms stipulates students' respect as they might know more about subject content than their language teachers.

Implications for the materials, classroom practices and ELT. Generally speaking, the spread of ESP has also influenced English language teaching. At present, many ELT teachers analyse the needs of their students to make their programmes more effective [7,p.34]. So it may be suggested to the educational leaders and policy makers that conditions must be created to encourage research culture among ELT teachers. In this regard, teachers should conduct 'action research' that would help them to analyse the efficacy of their specific language courses and the methodology applied for them.

In the light of afore-mentioned literature, it seems that an ESP practitioner has to perform more roles as compared to an EGP teacher. Therefore, special training courses must be arranged and set as a pre-requisite for entry into ESP teaching. The pre-service, in-service and refresher courses can be fruitful for the specific training of ESP teachers. As there is a huge variety of ESP contexts and courses, it is not possible to train a teacher for all of them. So McDonough's division of 'wide-angle' and 'narrow-angle' division of training course seems appropriate here. Usually, newcomers to the ESP teaching field do not know which specific situation of ESP they will choose for teaching. That's why 'wide-angle' courses- includes training in general language teaching and broad ESP skills- are recommended for pre-service training and more specific and specialism-oriented 'narrow-angle' courses are recommended for in-service training. Moreover, Ewer [12,p.94] also recommends training for ESP teachers to face 'attitudinal, conceptual, linguistic, methodological and organisational problems that they may face while performing various roles.

There has been a significant change in the domain of teacher-learner relationship under the impact of differences in the roles of ESP and EGP teachers. ESP teaching is more student-centred as compared to EGP. In an ESP classroom, a teacher will find older students than EGP ones. Sometimes, even students are more knowledgeable about subject content than teacher himself. Teachers should avoid asserting absolute authority in such situations and try to adopt an informal style of teaching to encourage students' participation in the classroom activities. Initiation-Response-follow up sequence of classroom discourse may not work in an ESP teaching situation where a learner can initiate the discussion or ask question to which a teacher has to respond. So ESP teachers are suggested to be flexible in their classroom practices even during the lesson [6,p.35].

The implications for material designing have also been far reaching. The immense work in relation to the languages of various disciplines and professions has informed people about the various functions of English language. It has inspired many people to initiate materials writing projects in all fields of ELT [7,p.65]. Because of the developments in material designing, ESP has shown that 'how a communicative language curriculum could be turned into either a functional-notional or a task-based syllabus' [2,p.19]. This may help teachers to motivate

students by providing them a chance to use language to convey their own purposes and meanings. As ESP ensures student autonomy, it would be a good idea to ask students to select materials themselves. This freedom of choice can enhance their creativity and motivation [1,p.67].

Conclusions. The comparative roles of an ESP and EGP teachers highlighted through the above literature makes it amply clear that though there are some common grounds for both the teachers in their respective classes, still the ESP teachers have a number of responsibilities which make their job more demanding. The ESP teacher or practitioner while performing the traditional role like an EGP teacher has to become a material designer, an organiser, a councillor, a facilitator and researcher at the same time. The diversity of their roles needs to be highly reflected in the practices carried out in their classes for the attainment of their teaching objectives. As compared to EGP teachers, ESP practitioners have to show more flexibility in their approaches because of ever-changing teaching situations and autonomous students in ESP contexts. Both EGP and ESP teachers should be skilful and trained to produce fruitful results in their fields. But it can safely be assumed that ESP teachers must be given special training in the required skills like need analysis and material designing to enable them to meet the specific needs and high expectations of their students.

References:

1. Ajideh, P. (2009). Autonomous Learning and Metacognitive Strategies in ESP Class.
2. Dudley-Evans, T. & ST. Johns, M. J. (1998) Developments in English for Specific Purposes, Cambridge, Cambridge University Press.
3. Ewer, J.R. (1983) Teacher Training for EST: Problems and Methods, ESP Journal, vol.2, 1, pp.9-31
4. Holme, R. (1996) ESP Ideas, Edinburgh Gate, Longman Group UK Limited.
5. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) English for Specific Purpose, A Learning Centred Approach, Cambridge, Cambridge University Press.
6. Jordan, R. R. (1997) English for academic purposes: A guide and resource book for teachers, New York, Cambridge University Press.
7. Kennedy, C. & Bolitho, R. (1984) English for Specific Purposes, Macmillan, London.
8. Kennedy, C. (1985). 'Teacher as researcher and evaluator: One suggested solution to some recurrent problems in ELT and ESP'. Presented at the National ESP Conference, Vitoria, Brazil
9. Little John, A. (1997) Making good tasks better. English Teaching Professional.
10. Mc Donough, J.(1988) ESP: Teaching the Teachers, Language Training, vol.9, 3, pp. 1-9
11. Potocar, M. (2002) ESP in Slovenian Secondary Technical and Vocational Education.English for Specific Purposes World, 1,online journal available at: http://www.espworld.info/Articles_1/esp.html
12. Robinson, P. (1991) ESP Today: A Practitioner's Guide, Hertfordshire, Prentice Hall.
13. Swales, J. M. (1990) Genre Analysis: English in Academic and Research Setting, Cambridge, Cambridge University Press.
14. Widdoson, H.G. (1983). Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.

PARTICULARITĂȚI SEMANTICE ÎN ANALIZA SINCRONICĂ A TERMINOLOGIEI EDITORIAL-POLIGRAFICE

Calaraș Svetlana, lector universitar, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM

Terminology is a complex discipline, which studies the definition and description of terms and of terminological systems. The classification of terms from one certain terminological system, in our case of editorial-polygraphic terminology, can be accomplished from the structural, morphologic, semantic and etymologic point of view. The synchronic analysis of semantic peculiarities of editorial-polygraphic terminology can be achieved by paying attention to the class of concepts it denotes. Given the fact that the semantic relations between terms are complex, it is not an easy task to structure editorial-polygraphic

terminology in a coherent system. Thus, the fundamental problem in organizing hierarchically the concepts is the result of the polysemantic relations between terms.

Key words: *semantical, terminology, lexis, analysis, editorial, polygraphic, peculiarities.*

Știința, tehnologia, cultura, la fel ca multe alte domenii de specialitate, cum ar fi politica, economia și comerțul, au suferit în ultimele decenii o evoluție caracterizată, printre altele, prin reînnoirea și perfecționarea terminologiilor de specialitate. Această evoluție este însoțită de o diversificare a cunoașterii în general și o creștere majoră a nivelului de specializare în comunicarea dintre specialiști, în particular. Complexitatea tot mai mare a conținutului de specialitate și a cunoștințelor de specialitate și domeniile de specialitate complicate care se suprapun duc la necesitatea creării și utilizării unei comunicări de calitate. Anume în așa împrejurări terminologia ca domeniu de disciplină și de cercetare joacă un rol esențial: ajută facilitarea comunicării mai rapide între specialiști, asigurând în același timp o calitate naltă a comunicării prin vocabulare specializate, monolingve sau bilingve, toate acestea fiind disponibile pe scară largă utilizatorilor prin intermediul rețelelor de comunicare.

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

În prezent însă, lingviștii tind tot mai mult spre acceptarea ideii că unitățile terminologice împărtășesc numeroase trăsături comune cu alte unități ale limbii comune. [1] Se admite chiar și faptul că termenii speciali, ca semne lingvistice specifice – unități ale limbajelor specializate tehnico-științifice, sunt foarte dinamici și, în virtutea „migrației conceptelor”, au capacitatea de a trece, cu ușurință, dintr-un domeniu specializat în altul, achiziționând sensuri noi și reterminologizându-se. În consecință, ei devin unități polisemantice și dobândesc astfel un statut special – cel de „termeni inter-domeniali” sau „termeni inter-disciplinari”.

În același timp, prin exemple multiple e demonstrat și faptul că, datorită unei tendințe pronunțate spre democratizarea limbajelor specializate actuale, termenii dobândesc capacitatea de a se banaliza, trecând masiv din lexicul specializat în lexicul comun. Căci, chiar dacă în mod tradițional se considera că termenii unui domeniu sau ai unei științe se caracterizează prin univocitate, precizie și non-ambiguitate, practica demonstrează totuși că, în sincronie, se conturează clar posibilitatea lor de a se polisemiza, ei dezvoltând fie o polisemie internă, fapt remarcat de lingviști ca modalitatea prin care un termen capătă mai multe sensuri în cadrul aceluiași domeniu de practică socială și care se manifestă, de obicei, la cuvintele ce denumesc conceptele cu frecvență mare, fie o polisemie externă, care se atestă atunci când termenii dintr-un domeniu intră în relație cu limba comună, generală sau cu terminologiile din alte domenii.

Considerând termenii din domeniul editorial-poligrafic, putem observa că terminologiile au un caracter convențional, ele reprezentând fie cuvinte din vocabularul general, cărora li se atribuie semnificații speciale în funcție de domeniul de utilizare, fie cuvinte noi (neonime) formate după reguli stricte, proprii limbii respective și în acord cu părerea specialiștilor – autori ai unei teorii, invenții sau descoperiri. În comparație cu vocabularul uzual, terminologiile sunt relativ închise, întrucât cu ajutorul termenilor se transmit cunoștințe cât mai precise într-un anumit domeniu.

Așadar, în acest articol a fost abordată terminologia editorial-poligrafică, punând accentul pe dinamica importantă a acestui domeniu, care are două tendințe principale: omonimia și

precizia sensului specializat, subliniate de diverse mijloace contextuale îmbogățirea lexicului comun, executată de polisemia anumitor termeni și de sensul conotativ al unor termeni specializați. Studiarea acestor termeni și acestor câmpuri semantice au fost foarte eficiente în descoperirea unor trăsături asemănătoare.

Termenii sunt unități lexicale, organizate sistematic, aparținând unui domeniu de specialitate; ei sunt de obicei monoreferențiali și monosemantici, și, ca atare, independenți de context. Prin aceste caracteristici, termenii se deosebesc de cuvintele din limba comună, care se caracterizează printr-o largă expresivitate și accesibilitate, servind comunicării obișnuite. Pentru a lărgi posibilitatea de cunoaștere și însușire a termenilor, rezultatele cercetărilor referitoare la terminologia de specialitate s-au materializat în elaborarea unor dicționare de specialitate monolingve și bilingve, a unor glosare de termeni, precum și în alcătuirea unor studii cu privire la modul de formare a termenilor (derivare, compunere, etc.).

Postulatul wüsterian despre monosemantismul termenului nu se confirmă de realitatea lingvistică în domeniul terminologiei. Problema polisemiei pentru utilizatorii terminologiei editorial-poligrafice a fost rezolvată prin asigurarea definițiilor pentru toate accepțiile polisemului și furnizarea contextelor pentru accepțiile înregistrate. Omoosemia (sinonimia) [2], în opinia noastră, nu împiedică comunicarea specializată, dacă omoosemantemul (sinonimul) exprimă același concept și nu provoacă schimbări semantice pentru conținutul exprimat în text.

Fenomen destul de răspândit la nivelul limbii, omoosemia (sinonimia) se regăsește cu o frecvență mai redusă și în terminologia editorial-poligrafică. Omoosemia este reprezentată de o serie de termeni editorial-poligrafici de bază, de exemplu: *hctograf/ șapirograf/ velograf, cuadricromie/ tetracromie, compte rendu/ dare de seamă, culegar/ vingalac, autotipie/ autoplastie/ fiziotipie, bandă desenată / comics* etc. [3] În toate aceste cazuri, putem remarca rolul contextului în care a fost folosit unul sau altul omoosemantem al aceluiași termen. De exemplu, *comics* este folosit mai des în lexicul comun, pe când *bandă desenată* – în literatura de specialitate, sau omoosemantemele *hctograf/ șapirograf/ velograf* sunt folosite doar în literatura de specialitate, desemnând același concept, unica diferență fiind etimologia acestora.

Mai mult decât atât, putem deosebi omoosemanteme de aceeași etimologie (spre exemplu, *cuadricromie/ tetracromie*, din franceză *chromer* - a acoperi un obiect de metal cu un strat subțire de crom), și de etimologie diferită, în cazul în care au evoluat de la lexeme distincte într-o anumită etapă anterioară a limbii (de exemplu, *culegar/ vingalac*). *Vingalac* (din germană *Winkelhaken*) – piesă metalică în care zețarul așează literele culese într-o anumită ordine, formând textul care urmează să fie tipărit; *culegar*. *Culegar* (din a culege + sufixul -ar) – instrument de metal de forma unei cutii alungite, cu trei pereți, dintre care unul mobil, care servește tipografului să așeze una câte una literele în rânduri egale, formând textul de imprimat; *vingalac*. *Zețar* și *culegător* sunt o altă pereche de omoosemanteme de etimologie diferită (*zețar* - din germană *Setzer*, *culegător* – din latină *colligere*) – care reprezintă același concept – muncitor specializat în culegerea caracterelor tipografice după manuscris.

E. Mușeanu subliniază că frecvența sensului denotativ, cât și al celui conotativ, este la fel de importantă și poate afecta condiția primordială de monosemantism și monoreferențialitate al termenului, și nu este respectată la nivel de text, cu atât mai puțin la nivel de dicționar. [4] Cu toate acestea, omoosemia (sinonimia) (când mai mulți termeni definesc un concept) și polisemia (când un termen are mai multe semnificații) nu sunt fenomene des întâlnite în textele de specialitate, deoarece poate afecta precizia comunicării specializate.

Astfel, putem în mod sigur să afirmăm că polisemia, omolexia (omonimia) și omoosemia (sinonimia) sunt caracteristici importante ale terminologiei editorial-poligrafice. Totuși, John Lyon [5], autorul unor importante cercetări în domeniul polisemiei, consideră că polisemia și omonimia sunt două tipuri de ambiguitate lexicală și este necesară introducerea unor criterii anumite pentru a decide când avem polisemie și când omonimie. Un criteriu important ar fi informațiile etimologice despre elementul lexical în cauză.

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

Din punct de vedere semantic, termenii pot fi clasificați în funcție de clasa de concepte pe care o denotă, dar și de raporturile de sinonimie:

Termeni primari, specializați – cuvinte –termeni (ideali), strict profesionali – *acvatipie*, *zețuire*, *hobel*, *șpalt*, *galion*, *ductor*, *intertip*, *raster*, *tetracromie*, *fiziotipie*, etc. vs. **termeni secundari**, cuvinte uzuale (cuvinte-netermeni), preluate din fondul general al limbii, unde au alte sensuri lexicale – *alineat*, *așternut*, *autor*, *carbon*, *paternitate*, *albitură*, *tambur*, *cilindru*, *garnitură*, *gravură*, *zaț*, etc.

Spre exemplu, *acvatipie* (poligr.) (din franceză *acquatypie*) este un termen primar – procedeu de tipar de artă care imită pictura în acuarelă.

În comparație, *așternut* – este termen secundar, polisemantic - (din latină *asternere*.) – 1. faptul de a (se) așterne; (concr.) totalitatea obiectelor cu care se pregătește patul (sau locul) pentru dormit; rufărie de pat; pat astfel pregătit. 2. (concr.) culcuș (pentru animale). 3. (tipogr.) înveliș elastic de postav, pânză pentru cilindrul sau capul preseii de tipar, pentru egalizarea presiunii.

Alt exemplu este *zaț* – termen secundar - (din germană *Satz*) – 1. substanță depusă pe fundul unui vas cu cafea. 2. text cules cu caractere tipografice și așezat în forme de dimensiunile paginilor, gata pentru tipărit.

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

Termeni generici (hiperonimi) – *instrument*, *unealtă*, *slovă*, *software*, *tipar*, *clișeu*, *machete*, *dispozitiv*, etc. vs. **termeni specifici** (hiponimi) – *instrument de zețuire*, *clape de linotip*, *ductor*, *șpalt*, etc. Fenomenul hipero-/hiponimiei se exprimă în terminologia editorial-poligrafică prin ierarhizarea noțiunilor conform principiului wüsterian parte-întreg și neowüsterian gen-specie. În calitate de elemente constitutive ale hiperonimelor, hiponimele sunt mai numeroase din punct de vedere cantitativ (pentru un hiperonim putem atesta o serie întregă de hiponime). În plus, din punct de vedere calitativ, hiponimul posedă caracteristici semantice pe care hiperonimul nu le are.

Termeni ieșiți din uz – *harturghie*, *șteamp*, *holender*, *aligat*, *sicativ*, *slovă*, *teasc*, *călimară*, *verlag*, *druck*, *tiparniță*, *vingalac*, *mucava*, etc. vs. **termeni moderni** – *copyright*, *displei*, *redacție*, *software*, *telecopie*, *xerocopie*, etc.

De exemplu, *harturghie* – în trecut desemna “fabrică de hârtie” (sau “moara de hârtie”). Marius Oprea [6] descrie procesul de confecționare al hârtiei la harturghie (fabrica de hârtie), cu ajutorul a așa mașini ca *șteampul* (folosit pentru destrămarea cârpelor – cărpiturilor, pânzeturilor, din care mai apoi se producea hârtia), care cu trecerea timpului a fost înlocuit de *holender* (o cadă în care un tambur prevăzut cu cuțite tăia și măcina zdrențele). De exemplu, termenul *șteamp* obișnuia să reprezinte o mașină de lucru folosită în trecut pentru sfărâmarea minereurilor, compusă dintr-un stîlp de lemn sau (mai rar) de oțel, care pisează minereul într-o puiă, mai târziu acest termen fiind atribuit mașinii care taie și macină zdrențele, astfel fiind efectuat un transfer de sens, același termen fiind atribuit la două concepte, deși asemănătoare (ambele sunt mașini de zdrobit). Acesta este un exemplu evident al arbitrarului semnului lingvistic, atunci când un cuvânt

nu neapărat denotă un singur segment din realitate. Termenul *șteamp* este de etimologie germană (*stampfe*), însemnând “pisălog” și în prezent este folosit în sens de “par”, „pisălog”, „ciocan de lemn”, revenind la semnificația sa inițială. [7]

Aceeași soartă o are și termenul *holender*, sau *holendru*, împrumutat și el din germană (*Holländer*), care în prezent are semnificația de “filtru pentru vin”, “mașină folosită la operațiile de cojire, șlefuire și polizare a cerealelor în procesul de fabricație a crupelor”, dar și “denumire generică dată unor instalații de rafinare, de înălbire, de spălare etc., mai ales în industria hârtiei”.

Termeni străini – englezi – *foxing, copyright, woodcut, comics, etc.*, germ.- *blindruc, verlag, filț/filz, forgreifer, tifdruc, hobel, druck/druckerei, etc.*, lat. – *apendice, corrigenda (erata), adnotare, antologie, apostrof, publicație, vacat, verso, etc.*, franceză – *compte rendu, șagrin, șamoa, cul de lampe, mot a mot, etc.*, italiană – *șteamp /stampă, etc.* vs. **termeni autohtoni** – *bandă desenată, drept de autor, carton, culegar, călimară, dăltiță, îmbăxire, pâslă, muchie, ac, așternut, călimară, jgheab, etc.*

Spre exemplu, *foxing* (poligr.) (din engleză *fox* - vulpe) – brunarea hârtiei, sau *copyright* (edit.) (din engleză *copyright* – drepturi de autor) – drept rezervat numai autorului sau editorului de a reproduce și de a vinde operele literare, artistice și științifice în alte țări; drepturi legale de autor.

În comparație, *culegătorie* (din latină *colligere*) – desemnează un atelier de culegere manuală, iar *zețarie* (din germană *Setzer*) – sală în care lucrează zețarii într-o tipografie; culegătorie. Astfel, *a culege* este un termen polisemantic autohton, pe când *a zețui* este un termen monosemantic și, respectiv, monoreferențial, de etimologie germană, țara de origine a tipografiei.

Termeni-siglă – *a.c., a.d., CZ, CZU, F., fac., et.al., etc., ISBD, ISBN, ISDS, ISSN, N.a., (sic!), n.n., n.r., V., etc.* vs. **termeni-denumire completă** – *tetracromie, fiziotipie, adnotare, cartuș, obituar, contrapagină, etc.*

Termeni care sunt sinonime temporale – *anghilest /octoih, jgheab/ uluc/ muchia cărții, contrapagină/ verso, hectograf/ șapirograf/ velograf, cuadricromie/ tetracromie, compte rendu/ dare de seamă, culegar/ vingalac, autotipie/ autoplastie/ fiziotipie/ fitoxigrafie, necrolog/ obituar, copyright/ drept de autor, bandă desenată / comics, mucava/ carton, cartuș/ chenar, fototipie/ fotocolografie/ fotogelatinografie, litografie/ fotolitografie/ fotometalografie, etc.*

De exemplu, *jgheab* (din slavă *žlebu*) - 1. conductă (din lemn, din tablă sau din alt material) deschisă pe toată întinderea părții de sus, servind la scurgerea unui lichid sau a unui material pulverulent; uluc; scoc. 2. vas făcut din scânduri ori scobit dintr-un trunchi de copac sau din piatră, folosit pentru adăpatul vitelor; adăptoare; uluc. 3. șanțuleț făcut pe muchia unei piese de lemn pentru a o îmbina cu ieșitura altei piese; creștătură; scobitură. 4. (tipogr.) adâncitură (șanțuleț) în blocul de carte paralelă cu cotorul; 5. (tipogr.) canalul literei. [8]

Sinonimul său *uluc* (din turcă *oluk*), de asemenea are mai multe conotații: 1. jgheab făcut din scânduri ori scobit într-un trunchi de copac sau în piatră, din care se adăpă vitele sau în care li se pune nutrețul. 2. canal de lemn sau tablă pus de-a lungul streșinii caselor, pentru a aduna și a conduce spre burlane apa de pe acoperișuri. 3. canal, țevă pentru captarea și scurgerea apei dintr-un izvor. 4. jgheab de scânduri prin care curge apa pentru a pune în mișcare o moară; lăptoc, scoc. 5. jgheab prin care curge (la moară) făina măcinată. 5. scobitură, șanț făcut de-a lungul unei piese de lemn, pentru a se putea îmbina cu altă piesă. 6. (tipogr.) adâncitură (șanțuleț) în blocul de carte paralelă cu cotorul.

Și *muchie* (probabil din latină *mutila* (= *mutulus*) – 1. linie de intersecție a două fețe ale unui corp geometric. 2. margine, dungă a unui lucru, a unei suprafețe. 3. marginea din afară, porțiune laterală a unor obiecte. 4. marginea palmei dinspre degetul cel mic. 5. partea opusă tăișului unor unelte de tăiat. 6. partea cea mai înaltă, ascuțită și prelungită, a unui munte, a unui deal, a unei stânci; creastă, coamă, culme; (p.ext.) coastă a unui munte sau a unui deal; pantă, povârniș.

Dat fiind faptul că *jgheab* este de origine slavă, *uluc* – de origine turcă, iar *muchie* – din latină, putem califica acești termeni drept omosemanteme ce au o etimologie diferită, dar reprezintă același concept în terminologia editorial-poligrafică, cea de *muchia cărții*, pe când în limbajul general funcționează ca omonime, fiind lexeme care au mai multe sensuri.

În contrast, putem analiza omosemanteme (sinonime) temporale care au o rădăcină, dar și o origine comună: *grafie* (din franceză *graphie*): *litografie*/ *fotolitografie*/ *litofotografie*.

Litografie (din franceză *lithographie*): 1. metodă de reproducere și de multiplicare pe hârtie a textelor, desenelor, figurilor etc., prin utilizarea de negative imprimate sau desenate pe o piatră specială, calcaroasă. 2. atelier, secție sau întreprindere unde se multiplică prin litografie. 3. desen sau tablou multiplicat prin litografie.

Fotolitografie (din franceză *photolithographie*) – 1. metodă de reproducere a hărților și a figurilor desenate constând în trecerea desenului pe o piatră litografică, prin intermediul unei hârtii speciale. 2. imagine reprodusă prin această metodă.

Litofotografie (din franceză *lithophotographie*) – tehnică de pregătire a formei de tipar plan în care textul/ desenul ajunge pe piatră/ metal/ plastic prin mijloace foto; ștampă sau ștampă.

Toți cei trei termeni desemnează același referent, procesul grafic, ele fiind sinonime perfecte, totale. În acest context putem examina și termenul *ștampă* (din italiană *stampa*/ *stampare*, “a imprima”, sau din germană *stampfe*, însemnând “pisălog” și în prezent este folosit în sens de “par”, „pisălog”, „ciocan de lemn”) – 1. imagine imprimată după o placă gravată. 2. (tipogr.) generic pentru gravură, litografie.

Astfel, *litografie*/ *fotolitografie*/ *litofotografie* sunt sinonime de aceeași etimologie, iar ștampă – este un omosemantem, ce are o etimologie diferită, deși reprezintă același concept. Prin aceste exemple, din punct de vedere sincron, înțelegem polisemia ca coexistența diferitelor sensuri ale aceluiași cuvânt într-o anumită perioadă istorică de dezvoltare a limbii. În acest caz, problema interrelației și independenței sensurilor individuale care compun structura semantică a cuvântului trebuie să fie investigată din mai multe puncte de vedere. Cea mai importantă preocupare ar fi următoarea problemă: sunt toate semnificațiile aceluiași termen la fel de reprezentative pentru structura semantică a acestui termen? Dacă să judecăm după exemplul de mai sus, atunci răspunsul este afirmativ.

Componenta semantică principală în structura semantică a unui cuvânt este de obicei denumită componentă denotativă (de asemenea, poate fi folosit termenul componentă referențială). Componenta denotativă exprimă conținutul conceptual al unui cuvânt. Cu toate acestea, ea nu dă o imagine mai mult sau mai puțin completă a sensului unui cuvânt. Pentru a face acest lucru, este necesar să se includă în analiză componente semantice suplimentare care sunt denumite conotații sau componente conotative. Un criteriu mai obiectiv al evaluării comparative a semnificațiilor individuale a termenilor pare a fi și frecvența apariției lor în discurs. Există o tendință în lingvistica modernă de a distinge conceptul de sensul central în ceea ce privește frecvența de apariție a acestui sens.

Concluzii. Așadar, abordarea sincronă analizează terminologia ca cuvinte specializate, la un anumit punct, fix în timp. Ea nu încearcă să facă deduceri cu privire la evoluția evenimentelor care au contribuit la forma actuală a termenilor, ci doar analizează structura celui termen, așa cum este. Abordarea sincronă studiază limba ca un „punct” teoretic în timp. Aceasta se referă la lexicologia descriptivă ca ramură a lingvisticii ce se ocupă de terminologie și, în general, de vocabularul limbii la un anumit moment în timp.

Cele două abordări în lexicologia modernă (sincronică și diacronică) nu trebuie să fie în contrast una cu alta, de fapt, ele sunt interconectate și interdependente: fiecare structură lingvistică și de sistem există într-o stare de o dezvoltare constantă, astfel încât starea sincronă a unui sistem lingvistic este rezultatul unui lung proces de evaluare lingvistică, respectiv, fiind rezultatul dezvoltării istorice a limbii.

Referințe bibliografice:

1. BRÉAL, Michel. *The Beginnings of Semantics. Historiographia Linguistica*, Volume 18, Issue 2-3, 1991, pag.: 369–375.
2. BAHNARU, Vasile. *Lexicologia practică a limbii române/ Acad. De Științe a Moldovei, Inst. De Filologie; Chișinău, 2013. ISBN 978-9975-4460-4-4.*
3. CHIABURU, Elena. *Carte și tipar în Țara Moldovei*. Iași: Ed. univ. “Alex. Ioan Cuza”, 2010. ISBN 978-973-703-570-7.
4. MUȘEANU, Elena. *Theories on Lexical vs Textual Terminology for Economic Terms*, în volumul *Contextual Identities: A Comparative and Communicational Approach*, Cambridge Scholars Publishing, UK, 2015. ISBN (10): 1-4438-7660-7, ISBN (13): 978-1-4438-7660-5
5. LYONS, John. *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, - 376 pag.
6. OPREA, Marius. *Plimbare pe Ulița Tipografiei*. Buc.:Ed. fund. cult. rom., 1996. ISBN 973-577-041-5
7. DEX, 2009. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/șteamp> [Accesat 17.03.17]
8. <https://ro.wiktionary.org/wiki/jgheab> [Accesat 23.04.17]

**SPECIAL ENGLISH TEXTS TRANSLATION INTO ROMANIAN
VIA BACKGROUND KNOWLEDGE**

Camenev Zinaida, Phd Associate Professor FIUM
Eșanu Nadejda, Senior Lecturer, MSU
Istratii Teodora, Librarian FIUM

Articolul este dedicat traducerii în limba română a textelor engleze specializate din domeniul economiei, principiul de bază al traducerii fiind eliminarea barierelor lingvistice și culturale între oamenii de diferite naționalități. S-a observat că echivalența și precizia traducerii sunt rezultatul analizei formale, semantice și paradigmatică a termenilor în cauză.

Am analizat termeni cu un element, două, trei și patru elemente în prepoziție sau postpoziție față de nucleul termenului. Traducerea lor a fost perfectată conform dicționarelor, dar și de asemenea ca rezultat al consultării cu specialiști din domeniu.

Cuvinte-cheie: *traducere, cunoștințe complementare de fond, metode de traducere, structura sintactică, morfologică și semantică.*

The dominance of the English language has significantly increased over other languages in the era of globalization. "English is the world's lingua franca in commerce, technology, and diplomacy" [1, p. 15]. As the life is constantly advancing there is a great demand in good and qualitative translation.

This demand conditioned the necessity of this research; namely, the translation of special economic texts from English into Romanian. These special texts have sentences that begin with long pre-modified and post-modified noun groups that present great difficulties in translation. From the point of view of applied linguistics perspective it is the “how” and perhaps more important, the “why” of application of this or that method of translation. That is why we consider these texts from two points of view: referentially and linguistically, because normally there are only some degrees of equivalence. Complete equivalence cannot always be achieved. That is why translation implies the background knowledge of the texts and languages.

This background knowledge consists of five ingredients of equal importance: 1. Thorough knowledge of the source language; 2. Competence in the subject matter of the text to be translated; 3. Writing skills in the target language; 4. Mastery of the technique of translation; 5. The knowledge of the culture of the source and target language countries.

Besides, for a translator it is not enough to know the above-mentioned languages, but it is necessary to also know the methods of translation, to provide identity, faithfulness towards the source and target languages and cultures.

Throughout the history translation has been one of the means through which people from different countries could share their thoughts, customs, ideas. Without it, the flow of information from one nation to another would be impossible, thus the world would be divided into small groups that have very little in common and that have no idea what is going on beyond the borders.

Teaching translation should have a strict goal, the ultimate goal to achieve translation competence. Translation theory under the linguistics regime has focused on the issue of "transfer", text-linguistic insights coming into translation studies have ensured that text analysis is reinstated as an aspect of crucial importance in the work of the translator.

In the process of translation one must pay attention to the micro-means elements of the texts: semantic, grammatical, lexical, textual meanings of the vocabulary. The micro-dimensions characterize the text as a whole: alongside situational and pragmatic categories. The micro-means, on the other hand, function as instruments which facilitate the realization of the major dimensions (pragmatics) to the usual grammatical and lexical means the textual and semantic means are also added. The semantic means deal with information selection in conformity with the needs of the readership, in contrast to the lexical means which focus on the type of vocabulary and types of collocational patterning.

Translation occupies a central and prominent position in the conceptualization of a universal, enlightened civilization. Translation expands our ability to explore through literature the thoughts and feelings of people from another society or another time. It expands and deepens our world, our consciousness, in countless, indescribable ways. Translation is also an imperative.

Octavo Paz begins his essay "Translation: Literature and Letters" with the sentence: "When we learn to speak, we are learning to translate" [3, p. 152].

Nowadays translation is used in every domain, this includes economy, economic texts, so to say specialized texts from economy.

As a consequence, the ability to understand and interpret specific information from this domain entail some knowledge as deep as possible about the syntactic and morphological structure of the foreign word combinations. The best way of doing so is by analyzing the text and evidentiating the terms for translation which is the first step in our research.

Step I – Background Preparation.

If the linguistic field related to economics is based on the use of universal terms and their equivalents we need as a consequence to obtain a one-to-one translation that contains no ambiguities, so to say, an exact and precise translation, f.e. price – preț; advertising – reclamă; inaccuracy – inexactitate, imprecizie, eroare.

As we can see from above, we can get one-to-one equivalence not taking into consideration the polysemy of the terms.

Step II – Quantitative and Qualitative Analysis.

By making a quick inventory of the noun groups found in the text, we discovered a reasonable number of example in which several nouns are combined to designate one single concept into Romanian:

f.e. $N_1+N_2 \rightarrow N_0$
brain worker – intelectual;
display window – galantar/vitrină;
dock worker – muncitor;
quay-side worker – docher;
show window – vitrină;
test weight – greutate-etalon.

These terms seem to be simple but if we look at their meaning we see that they do not express the meaning of their constituent words, also their structure doesn't coincide.

Besides, there are also terms composed of two nouns which can be translated in another way, f.e. by a noun and an adjective in the vice versa order. We know that their structures do not coincide because English and Romanian are from different groups of languages:

- f.e. $N_1+N_2 \rightarrow N_2'+A_1'$
 animal wastes – deșeuri animaliere;
 bond warrant – certificat vamal;
 customs warehouse – depozit vamal;
 field warehousing – depozitare externă;
 market-clearing wage – salariu flexibil;
 reinvestment warrant – warrant reinvestițional;
 short-term contrast – contrast scurt / de scurtă durată.

And still the English terms expressed by two nouns may have quite another translation into Romanian:

- f.e.: $N_1+N_2 \rightarrow N_2'+\text{prep}+N_1'$
 consumer wants – necesitate de consum;
 irrigation water – apă pentru irigare;
 Internet stock – fond din Internet;
 Internet commerce – comerț prin Internet;
 job wage – salariu în acord;
 offer wants – aviz de cumpărare;
 truck wage – salariu în natură.

Some terminological expressions of this kind may be translated,

- f.e.: $N_1+N_2 \rightarrow N_2'+N_1'$
 business world – lumea afacerilor;
 standard warranty – garanție standard;
 cargo weight – greutatea încărcăturii;
 consumer welfare – bunăstarea consumatorului;
 tax withholding – reținerea impozitelor.

But there are noun clusters composed of more than two nouns,

- f.e.: $N_1+N_2+N_3 \rightarrow N_3'+N_2'+\text{prep}+N_1'+A_1'$
 self-service wholesale warehouse – depozit angro de mărfuri alimentare.
 $N_1+N_2+N_3 \rightarrow N_3'+N_2'+\text{prep}+N_1'$
 America online stock – fond online din America.
 $A_1+N_2+N_3+N_4 \rightarrow N_4'+\text{prep}+N_0'+\text{prep}+N_2'+A_1'$
 high capacity railway wagon – vagon pentru încărcături de gabaritur mari.

There exist terms expressed by nouns modified by words in postposition,

- f.e.: $N_1+\text{prep}+A_2+N_3 \rightarrow N_1'+\text{prep}+N_3'+\text{prep}+N_2'$
 waste in monopolistic competition – risipă în concurență de monopol;
 withdrawal of the driving license – lipsire de permisul de conducere;
 write-off plant value – amortizare a fondurilor fixe / a capitalului fix;
 work on the bonus system – sistem de muncă bazat pe prime;
 work on a contractual basis – muncă pe bază contractuală;
 warehouse of unbonded goods – depozit de mărfuri nevămuite;
 warehouse of spare parts – depozit de piese de schimb.

Such noun clusters usually form part of both scientific and economic documents, since it is often necessary to give a large amount of information in a restricted space. The problem arises when trying to translate these noun clusters as correctly as it is necessary and possible. In English the more specialized the topic, the greater the number and complexity of noun clusters.

Step III – Organizational Collocation.

The widely spread tendency is to start translating the last element of the noun cluster and then continue in reverse order until we get to the first element, keeping in mind the fact that we must produce a piece of information which can be clearly and properly understood:

f.e.: British Trade Union Congress – Congresul Uniunii Comerțului Britanic.

Step IV – Socio-Linguistic Analysis.

The process calls for cross-cultural expertise on the part of the translator, and this is where translation becomes interpretation, using an exact word is not as efficient as creating the appropriate whole. In other words, an exact, precise and concise text is the backbone of such a creative activity as translation, f.e. “wealth as determinant of consumption” may be divided into three parts: the first part is “wealth” translated as “bogăție”; the second part is “determinant” translated as “ca factor determinant” and the third part is “of consumption” translated as “a consumului”. These particular parts require interpretation for the exact translation of the term – “bogăția ca factor determinant al consumului”.

The quality of translation depends on the essential characteristics of:

- reading comprehension ability in the foreign language;
- knowledge of the subject;
- sensitivity to the language (both foreign language and the mother tongue);
- competence to write the target language resourcefully.

Background knowledge is of major importance for the translator and is of vital importance for an interpreter.

Equivalents in translation may be achieved by:

a) Transcription and literal translation,

f.e.: preference dividend – dividend preferential;
duty-free – scutit de taxe.

b) Choice between transcription and descriptive translation,

f.e.: clearing – clearing = transcription;

clearing – sistem de decontare fără numerar.

f.e.: know-how – know-how = transcription;

know-how – ansamblu de cunoștințe, experiențe și specificații de ordin tehnic și organizatoric dobândite în urma unor cercetări sau a aplicării lor în producție.

c) Descriptive translation,

f.e.: dollar export drive – lupta pentru mărirea exportului în țările zonei de influență a dolarului.

In conclusion we must say that the ability to render the contextual meanings is an essential element of the translator's professional skill. Thus, the professional skill in using both the dictionary data and the information extracted from the context to solve the translation problems while dealing with the economic texts is the hallmark of a good translator.

References:

1. GROSSMAN, Edith (2010) – *Why Translation Matters?* New Haven, 135 p.
2. PATRAȘ Mihai; PATRAȘ, Corina (2008) – *Dicționar Economic și Financiar-bancar Englez-Român*, Chișinău, Editura Arc, Editura Gunivas, 792 p.
3. PAZ, Octavio (1971 (1992)) – *Translation: Literature and Letters*. (Traducción: Literatura y Literalidad), Barcelona: Tusquets.

STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF MONEY- RELATED PHRASEOLOGICAL UNITS

Colenciuc Inna, Master of Arts, University Lecturer, FIUM

Besides its economic function, money is an important social, psychological and linguistic category. Being emotionally coloured units, phraseological expressions are rich in attitudinal connotation. Unlike the Romanian and Russian languages, English is abundant in money-related phraseological units, widely used in the media, fiction and didactic literature both in Great Britain and in the USA. The article is devoted to the analysis of phraseological expressions on the topic „money”. Much attention is paid to the emotional character of phraseologisms and to the connotations evoked in the process of oral and written communication. The phraseological units are classified according to physical property, destination, the ways money can be obtained (in business operations, without much effort, with great effort, involving a breach of law) and assessments of money amounts. According to Arnold’s method of classification, the author identified nominal, verbal, aljectival, adverbial and prepositional phrases. Numerous examples of phraseological units are offered.

Key words: *phraseological unit, connotation, classification, cultural association.*

Apart from its economic function, money is considered an important social, psychological and linguistic category. Being emotionally coloured units, phraseological expressions are rich in attitudinal connotation. English is abundant in money-related phraseological units, widely used in the media, fiction and didactic literature both in Great Britain and in the USA.

Phraseological units reflect the wealth of a language displaying cultural paradigms of the speakers of a particular language. Besides conveying information, they appeal to our emotions, aesthetic perception, literary and cultural associations.

Phraseological units as the particular units of language came into the focus of linguists’ attention in the beginning of the 20th century. In the second part of the 20th century, these word-combinations became the object of scientific investigation. While writing the article, we consulted the works of different linguists who carried out research on the issue Kunin, Ginzburg, Arnold, Amosova Vinogradov, as well as Western linguists Sh. Bally , A .Cowie , J. Seidl, W. McMordie and U. Weinreich.

The concept of ‘phraseologic unit (unite phraseologique) was first used by Charles Bally, wherefrom it was taken by V.V. Vinogradov and other Soviet linguists, who translated it by ‘frazelogiceskaja edinitsa’. He defines them as ready-made language units that are taken from one generation to another and are used in the process of speech as traditional word combinations. Ch.Bally’s theory states that the main feature of a phraseological unit is possibility or impossibility to replace it by one single word [9].

R.S.Ginzburg also accepts the following definition: “Phraseological units are non-motivated word-groups that cannot be freely made up in speech but are reproduced as ready-made units” [10]. In her turn, N.N.Amosova defines phraseological units as units of fixed context that is a context characterized by a specific and unchanging sequence of definite lexical components and a peculiar semantic relationship existing between them [7].

Another outstanding Russian linguist A.V.Kunin having done an elaborate research concludes that phraseological units are stable combinations of words with a fully or partially figurative meaning. According to our point of view this definition is the most suitable as it includes two inherent properties of phraseological units: stability and figurative meaning which differentiate these units from free word combinations and from set expressions with no figurative meaning [11].

The aim of the present article is to carry out the research of money – related phraseological units in the English language. To achieve this aim some tasks are determined:

1. to study and analyse various definitions of phraseological units;
2. to classify the phraseological units as to their belongings to particular semantic groups.

For our research, we extracted 200 phraseological units from different dictionaries. The analysis of phraseological units is made with the respect to such important aspects as meaning, structure, variation and usage.

We could classify the existing stock of phraseological units along the following lines, as money may be obtained:

1. in the course of business operations

- *funk money* – which is hurriedly or secretly transferred from a country with a turbulent economic or political situation
- *hot money* – which is moved from country to country to get the best returns
- *idle money* – which is held in the form of cash or current accounts where it does not earn any interest
- *mugs' money* – which comes from investors unaware of the risk they are taking
- *smart money* – which comes from well-informed investors quite aware of the risk they are taking

2. without much effort

- *easy money* – which can be earned with no difficulty
- *money for jam / for old rope* – very easily earned money

3. with great effort

- *blood money* – earned with great effort or by enduring hardship
- *danger money* – extra salary paid to workers in dangerous jobs

4. involving a breach of law / dishonestly

- *black money* – any income not reported to avoid paying tax
- *filthy lucre* – obtained dishonestly

Available two-word referring to money destination may be classified in the following way:

1. business operations

- *front / seed money* – an impressive initial sum of money for starting a business
- *idle money* – which is held in the form of cash or in current accounts where it does not earn any interest
- *world money* – currency or medium of exchange that is widely accepted for the settlement of international debts

2. investment or gambling

- *oofish money* – which is available for gambling or investment
- *the wherewithal* – the money and other means needed for a business project

3. illegal / corruption purposes

- *hush money* – which is paid to a person as a bribe for not telling anyone about a crime
- *palm oil* – money intended for bribery; bribe
- *slush money / slush fund* – money set aside for paying bribes

4. special destinations

mad money – which is saved by a woman against the time when she wants to make an impulsive purchase [2].

The idea of lavishness is expressed in English phraseology in the following way: *to spend money like it is going out of fashion, to spend money like water, to make money fly, to play ducks and drakes with money, and to throw money down the drain*. Losing money, the English speakers say: *“Good-bye my money”/ “You can kiss my money good-bye”/ “You can whistle for my money”/ “Your money went west”* [6].

The widest variety of nominal and attitudinal expressions traditionally comes from the USA. We can name typically national phraseological units: *to look/feel like a million dollars, to have*

more money than Carter has pills, to be as rich as Rockefeller does. *Carter* and *Rockefeller* are anthroponyms that mark American reality [6].

Sticking to Arnold’s method of classification, we can relate phraseological units under consideration either to nominal, verbal, adjectival, adverbial and prepositional phrases and subject them further to division into the elements they are composed of applying to the componential analysis [8].

Thus, the examples of verbal phraseological units are following: *pinch and scrape, live in clover, to lure with money*, nominal – *a cash cow* (someone or something that makes a lot of money for a business, organization) , *mug’s money* (money one carries in a conspicuous place to give to muggers when they traverse a dangerous neighborhood) , *and bread and butter*, adjectival – *as rich as Croesus*, adverbial – *on a shoestring* (a small amount of money) and prepositional – *in for a penny in for a pound* (used for saying that you intend to finish doing something that you have started, or intend to do it thoroughly) . Only such phraseological units as *pinch and scrape* can be regarded as purely verbal, and they are not very frequent. The majority of so-called verbal idioms comprise a predicate and an object. Table 1 below indicates the frequency of different phraseological classes in the analysed material:

Table 1

Phraseological Classes	Number of occurrences
Verbal	120
Nominal	36
Adjectival	7
Adverbial	15
Prepositional	22
Total	200

Phraseological units tend to adapt to the needs of the language and become flexible in terms of their word class. The examples of derivation are numerous (*bread and butter* – nominal, *bread-and-butter* – adjectival; *get on the gravy train* – verbal, *the gravy train* – nominal; *pinch pennies* – verbal, *penny pinching* – nominal or adjectival; *wipe the slate clean* – verbal, *a clean slate* – nominal. Cases of conversion are not so frequent (*penny pinching* – nominal or adjectival) [5].

Speaking about structural patterns, V+(Adj)+N+(N) and Adj +N are the most common, they imply strongly-pronounced assessment and attitude of the speaker / writer. In the majority of cases, the same structure is typical of the sampling on money destination, illustrating the notion of using money. Here, as well, the adjective is easily recognizable and implies a corresponding connotation

Being emphatic and vivid expressions phraseological units do not necessarily follow the logic of language economy [1]. For the sake of emphasis, idioms sometimes contain “unnecessary” words; for instance, two nearly synonymous words (*pinch and scrape*) or two alternatives (*not for love or money*). The connector *and* plays an important role in such cases (*keep body and soul together; your bread and butter*). Other means of expressing vividness and playfulness are alliteration (*rob Peter to pay Paul; your bread and butter; as good as gold*), assonance (*from rags to riches*) and parallel rhythmical structures (*in for a penny, in for a pound; take care of the pennies and the pounds will take care of themselves; penny plain, two pence coloured*). The pronoun *it* has a special function in idioms. It is used as an indefinite object “to represent a kind of cognate accusative” [4]. If there is a choice between the pronoun and a noun (*be rolling in money or be rolling in it*), the variant with the pronoun is more frequent.

Phraseologisms seem to be tolerant of structures, which would be considered ungrammatical. For example, in idiomatic phrases one can find instances of peculiar grammar usage (*you pays your money and you takes your chances/choice*) or unusual morphological

conversion (*the haves and the have-nots*). There are many instances of words which are not used nowadays because the objects they denote have ceased to exist, and it is only in idioms that these words still occur (purse with strings in *tighten/loosen/control/hold the purse strings*; slate in *wipe the slate clean or on the slate*; *shilling in cut someone off without a shilling or make an honest shilling*). Common practices from the past also appear in phraseological expressions (the practice of paying workers in salt instead of wages is illustrated in the idiom *be worth your salt*). Even archaisms have a chance of surviving in idiomatic expressions (*thar* in the idiom *there is gold in them there/thar something*). All of these unusual characteristics prove that despite being tightly connected with the language, phraseological expressions tend to have their own peculiarities [12].

The criterion of fixed form gives the impression that phraseologisms are not flexible, but it is true only to a certain extent – they do have variants. The following list of possible variants of idioms is adapted from Kvetko [3]:

- syntagmatic variants – *feather your nest, feather your own nest*
- paradigmatic or lexical variants – *a pot of gold, a crock of gold*
- grammatical variants – *be well off, be better off, be the best off*
- spelling variants – *on a shoe string, on a shoestring*
- geographical variants – *(pay cash/money) on the barrel/barrelhead* in American English, *(pay cash/money) on the nail* in British English

Summing up, we would say that the world of money in its phraseological embodiment is a reflection of the human world with its geographic, political, social, ethical and ethno-psychological realities. The wide choice of phraseological expressions on the topic corresponds to the palette of nuances in meaning that native speakers impart.

References:

1. COWIE, Ashley (2001) – *Phraseology. Theory. Analysis and Application*, Oxford, Oxford University Press, 272 p.
2. DIMO, Olga (2011) – *The World of Money in its Idiomatic Reflection*, // Acta Didactica, Chisinau, ULIM, p.83-90.
3. KVETKO, Pavol (1999) – *Anglicka fraseologia v teorii a praxi*, Bratislava, Univerzita Komenskeho Bratislava, 599 p.
4. MCMORDIE, William (2001) – *English Idioms and How to Use Them* (Revised by SEIDLE, Jennifer), Oxford, Oxford University Press.
5. SINCLAIR, John (2002) – *Collins COBUILD Dictionary of Idioms*, Glasgow, Harper Collins, 493 p.
6. URBOM, Ruth (1999) – *Longman American Idioms Dictionary*, New York, Longman Pub. Group, 416 p.
7. АМОСОВА, Наталья (1963) – *Основы английской фразеологии*, Ленинград, ЛГУ, 208 с.
8. АРНОЛЬД, Ирина (1986) – *Лексикология современного английского языка*, Москва, Высшая школа, 295 с.
9. ВИНОГРАДОВ, Венедикт (2004) – *Перевод: общие и лексические вопросы*, Москва, «Книжный дом», 235 с.
10. ГИНЗБУРГ, Розалия, ХИДЕХЕЛЬ, Сарра, КНЯЗЕВА, Галина, САНКИН, Александр (1979) – *Лексикология английского языка*, Москва, Высшая школа, 269 с.
11. КУНИН, Александр (1972) – *Фразеология современного английского языка*, Москва, Международные отношения, 289 с.
12. КУНИН, Александр (1984) – *Большой англо-русский фразеологический словарь*, Москва, «Русский язык», 944 с.

ENSEIGNER L'ORAL DANS LA CLASSE DE FLE. NIVEAU B1 SELON LE CECRL

**Dolgoter Ala, professeur de français, lycée "Gh. Asachi",
Chişinău, degré supérieur.**

Développer les compétences à communiquer à l'oral constitue parfois pour les enseignants un défi : qu'entend-on par « oral » ? Quelle place doit-on accorder à l'oral vis-à-vis des autres compétences ? C'est la parole qui caractérise la personne immédiatement, le vocabulaire ne trompe pas. La compréhension orale est la première compétence traitée dès la leçon zéro. On peut utiliser aussi un document iconique comme support accompagnant le document sonore.

Mots-clé: *langue française, univers de sens, l'expression orale, compréhension orale, structures grammaticales en contexte.*

La langue française...

Elle est harmonieuse, elle est douce à l'oreille,

Elle se prête à exprimer les nuances les plus fines de l'esprit et du cœur.

Elle sait tout dire ; elle a la grâce et la majesté.

Mais elle possède encore une qualité supérieure : Elle est claire, nette et précise.

Charles Bigot

La langue est un milieu, notre élément naturel au même titre que l'air. C'est la langue qui fait de la société un univers de sens et c'est par la langue que l'homme se construit. Elle est une liberté et un pouvoir sur soi-même et sur les autres. La maîtrise de sa langue maternelle et la possession de plusieurs langues est à la fois facteur de créativité et d'ouverture à l'autre. Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne peut connaître sa langue maternelle, disait Goethe. Nous vivons dans un monde qui, de plus en plus, a besoin de travail d'équipe et de réunions. Prendre la parole et savoir donner son avis ou argumenter n'est pas donné à tout le monde. Si, dans une démocratie, chacun a droit à la parole, ce droit n'est effectif que pour ceux qui savent la prendre et la tenir. [6]

C'est la parole qui caractérise la personne immédiatement, le vocabulaire ne trompe pas. L'école n'est pas responsable des apparences, mais la parole- cela dépend des enseignants. Il est indispensable, même urgent de construire à la place des „moments de langages”- une véritable didactique de l'oral, que ce soit en langue maternelle ou bien en langue étrangère, une didactique rigoureusement conçue avec des critères d'évaluation aussi rigoureux.

La parole ne va pas de soi et la mise en place de l'oral ainsi que sa maîtrise rencontrent de multiples difficultés qui tiennent à la nature de la discipline, aux conditions de son fonctionnement au sein de l'institution scolaire ou encore à des facteurs psychologiques. L'oral a toujours figuré au rang des préoccupations des instances chargées de régir l'enseignement des langues vivantes. [3]

C'est une erreur de considérer que « préparer l'oral » se limite à la prise de parole et, donc, au seul travail de la voix. Cependant il faut apprendre aux élèves que la prise de parole est un outil de travail. Parler, ce n'est pas simplement s'exprimer, mais c'est aussi être compris des autres.

L'expression orale est, d'après moi, la composante qui pose le plus de problèmes à certains apprenants mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, notre tâche principale consiste à faire parler nos disciples, c'est-à-dire à favoriser cette prise de parole.

Les objectifs de la compréhension orale.

Dans le domaine de l'oral, le CECRL a retenu trois grands types d'activités langagières:

- la **compréhension** orale
- l'interaction (prendre part à une conversation)
- la production orale

Je voudrais m'arrêter d'abord sur un de ses aspects- la compréhension orale. Comprendre signifie accéder au sens d'un document lu ou écouté. Le professeur ne doit pas essayer de tout faire comprendre à ses élèves qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est inverse. Il est question de former nos élèves à devenir plus sûrs. Notre apprenant sera capable de repérer des informations, de prendre des notes. En effet, on peut leur faire écouter des documents sonores, avec des rythmes, des intonations, des façons de parler et des accents différents. [1]

Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexicaux, socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...

Les activités de compréhension orale les aideront à découvrir du lexique en situation; découvrir différents registres de langue en situation, découvrir des faits de civilisation; découvrir des accents différents, repérer des mots-clés; comprendre globalement; comprendre en détails, reconnaître des structures grammaticales en contexte; prendre des notes... [5]

Les types d'exercices en compréhension orale:

Pendant mes cours je propose de différentes activités de compréhension et des exercices variés:

- des questionnaires à choix multiples (QCM),
- des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas, des tableaux à compléter,
- des exercices de classement,
- des exercices d'appariement,
- des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC).

Les supports audio

Ayant la chance d'enseigner dans les classes bilingues, j'utilise en classe des cassettes et des CD enregistrés- des documents sonores authentiques en français.

La démarche didactique de la compréhension orale en classe

L'acte d'écouter n'est guère évident pour les apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important donc de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager comme un ennemi.

Après la première écoute du document, je demande à mes disciples de répondre à des questions du type:

- Qui parle à qui? Combien de personnes parlent?
- Ce sont des hommes, des femmes, des enfants?
- Quel âge peuvent-ils avoir?
- Où se passe la situation? dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école...

Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont?

De quoi parle-t-on? Quand la situation se déroule-t-elle? A quel moment de la journée ou de la semaine?

Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et font des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif.

Lors de la deuxième écoute, je leur demande de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours. Ils vont s'aider des articulateurs. En général, je demande à mes disciples d'utiliser les connecteurs logiques (d'une part, d'autre part, ensuite...), les marqueurs chronologiques (d'abord, ensuite, puis, enfin...), les marqueurs d'opposition (mais, malgré, en dépit de, au contraire...), les marqueurs de cause et de conséquence (en effet, étant donné que ...)

La troisième et dernière écoute permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble. [2]

L'exploitation de la chanson

«Dis-moi ce que tu chantes, je te dirai qui tu es: si apprendre le français c'est aussi apprendre un peu de ce que sont les Français, la chanson trouve tout naturellement sa place dans la classe. En avant la musique, donc.» C'est l'une de mes devises dont je me sers en classe.

L'exploitation de la chanson a pour objectif de motiver les élèves et de leur donner l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique. La chanson constitue un des documents authentiques les plus riches dans la perspective pédagogique. Je réserve une place privilégiée à la chanson dans ma classe.

Stratégies d'aide à l'expression

Divers auteurs ont tenté de définir les stratégies de communication. Une stratégie est « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final ».

Moyens utilisés en classe de FLE, pour me permettre d'aider l'élève à prendre la parole.

A) Moyens verbaux

- Questions pour encourager l'élève à continuer de parler
- La répétition

Demande d'achèvement et 'achèvements interactifs'

B) Moyens paraverbaux

- Allongement vocalique et intonation

C) Moyens non-verbaux

- Le geste
- Le regard

La production orale

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, et qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

De quoi se compose cette compétence orale si difficile à faire acquérir aux apprenants?

Des idées•De la structuration•Du langage•Du non verbal•De la voix•Des pauses, des silences, des regards...

Le principal outil d'évaluation en production orale: la grille

Ce n'est pas facile d'évaluer une réponse orale parce que l'élève peut avoir à s'exprimer lors de diverses tâches :

- produire des répliques lors d'un jeu de rôle ;
- présenter son point de vue sur un sujet ;
- répondre à un interlocuteur ;
- défendre son point de vue, argumenter, réfuter un argument, nier... ;
- présenter des informations contenues dans un document ;
- résumer un document sonore, audiovisuel, textuel... ;
- réaliser une synthèse d'un document ;
- réaliser un entretien comme certaines épreuves du DELF et DALF...[4]

Chaque exercice que nous proposons à l'oral a besoin d'une grille d'évaluation particulière et des critères qui lui sont adéquats. On s'aperçoit trop souvent qu'un apprenant est évalué d'une manière subjective en expression orale, alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser, la plus angoissante. Voilà pourquoi on doit se guider d'une grille et on doit tâcher d'évaluer le plus objectivement possible. Quels sont donc les critères d'une grille d'évaluation pour l'oral?

La compréhension de la consigne

Le respect de la consigne

La phonétique/prosodie/fluidité

La morphosyntaxe

Le lexique

La cohérence/cohésion du discours : les énoncés produits par l'apprenant doivent être cohérents par rapport à la situation, au contexte. Le discours doit être articulé et rendu logique.

La correction socio- linguistique : s'il s'agit d'un jeu de rôle, notamment ou d'un entretien, nous évaluerons aussi l'adéquation du registre de langue à la situation : la capacité à répondre doit être prise aussi en considération par l'évaluateur. [7]

Quelques conseils pour la compréhension orale :

En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est la première compétence traitée dès la leçon zéro. On peut utiliser aussi un document iconique comme support accompagnant le document sonore. Mais celui-ci ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Attention à ne pas laisser les apprenants regarder la transcription du dialogue, qui se trouve à la fin du manuel. Seule l'image concernant chacun des dialogues doit être présentée. Ne posons pas de questions exigeant une réponse trop longue, ne mélangeons pas les compétences ! Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter.

Evidemment, on ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif. Evitons les questions de vocabulaire/traduction. Evitons également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite. Il ne faut pas hésiter à rappeler qu'il s'agit de comprendre globalement. Ils n'ont pas à tout comprendre parfaitement. On doit laisser de côté des éléments qui n'ont aucun intérêt pour leur progression dans leur apprentissage. Evitons de même les questions de vocabulaire/traduction. L'exploitation de l'image ne doit pas servir de prétexte à un recours à la traduction. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions (pendant les premiers cours), l'enseignant dans ce cas présente seul et très rapidement la situation en français (personnages, rapport entre personnages, lieu...) [6].

Conclusions

L'enseignant doit fournir de gros efforts pour provoquer la parole des élèves.

Le professeur doit amener les élèves à parler et les faire sortir du silence.

Les encouragements de l'enseignant jouent aussi un rôle important lors des activités en classe de langue, favorisant ainsi une atmosphère propice à l'apprentissage.

J'ai tenu à présenter des méthodes et techniques modernes d'enseignement de l'oral qui pourraient contribuer au développement des compétences communicatives des élèves.

Mon expérience montre que l'utilisation des outils d'information présente de grandes possibilités sur le plan pédagogique et donne de très bons résultats.

Au cours des 28 ans de présence dans l'enseignement j'ai pu suivre et constater une évolution de la qualité du français de mes élèves.

Au début de ma carrière professionnelle il n'y avait pas autant de moyens techniques et les élèves n'entendaient que le français de leur professeur.

L'enseignement moderne offre de grandes possibilités dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Les documents authentiques audio et vidéo sont une grande source de motivation.

Quand à la compétence de s'exprimer à l'oral, on peut constater de bons progrès aussi. L'élève d'aujourd'hui est amené à structurer son parler, à dire son opinion, à l'argumenter, tâche difficile à réaliser, vu les contraintes linguistiques à surmonter. J'ai été récompensée aussi en tant que professeur, quand mes élèves ont montré un bon niveau de français, se présentant aux concours de français et gagnant les premières places au niveau national.

Donc, il faut toujours persévérer, modifier, améliorer la manière de vivre les apprentissages. L'enseignant doit se former en permanence, acquérir des savoirs et installer par tous les moyens La Parole dans la classe de français.

Bibliographie:

1. BRUNER, J. 1983. *Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
2. CAUSA, M. 2002. L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère.
3. CICUREL FRANCINE 1985 « Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue » CLE International,
4. CICUREL FRANCINE . 1994. « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ».
5. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation, 1996, *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un Cadre européen commun de référence*.
6. DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur.
7. Curriculum de français pour les classes bilingues. Chisinau, 2008.

THE INTERCULTURAL COMPETENCE: A PRAGMATIC PERSPECTIVE

Duhlicher Olga, PhD, Associate Professor, Department of English and French for Specific Purposes, Moldova State University

In countries where ethnic diversity is on the rise, successful relationships with friends and neighbours and intercultural partners depend on the ability to deal effectively with differences in a positive manner. The present publication seeks to address this topic of growing interest to many audiences in all the regions of the world, intercultural competence. We will present some activities focused on developing the intercultural competence at the English language classes. The development of intercultural competence presents a challenge for educators and learners alike, yet its attainment enables exciting possibilities. Intercultural competence offers the chance of transcending the limitations of one's own world view.

Key words: *intercultural competence, teacher, learner, English language classes*

Globalization shrinks the world, bringing a wider range of cultures into closer contact than ever before. Inevitably, cultural boundaries are shifting; therefore the pace of social transformations is increasing. As a result, cultural diversity and intercultural contact have become facts of modern life, so intercultural competences become a requisite response [6].

Today, intercultural understanding and intercultural competence are more important than ever, because they make it possible for us to address the root causes of some of the most virulent problems of today's societies in the form of misunderstandings across cultural, socio-cultural, ethnic and other lines: discrimination, racism, hate speech and so on. There is a real urgency in many aspects of our lives for education, which can help citizens live together in our diverse societies. For this reason, we all need to develop intercultural competence. The ability to understand each other across all types of cultural barriers is a fundamental prerequisite for making our diverse democratic societies work [5].

Bennett J. M. states that intercultural knowledge and competence is "a set of cognitive, affective, and behavioural skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts" [1].

Deardorff D. K mentions that "intercultural competence is the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions" [3].

Wiseman R. declares that “IC “involves the knowledge, motivation, and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures”. Thomas A. asserts that “intercultural competence is the necessary precondition for an adequate, successful and mutually satisfactory communication, encounter and cooperation between people from different cultures” [9].

Salo-Lee L. asserts that the term intercultural competence is used broadly to refer to intercultural awareness, knowledge and skills, i.e. both competence and performance. For professional purposes, both theory and practice are needed” [8].

Intercultural competence is the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts [2].

Intercultural competences refer to having adequate relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, as well as having the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures [6].

Intercultural competences are closely integrated with learning to know, do, and be. Learning to know about cultural others provides the first step in gaining intercultural competences, a step that can never be complete, for there are always still more others to meet. Learning to do serves as the active step of interacting with cultural others; through such interactions people both apply knowledge already gained, and acquire more, learning from interactions with others in the past, and designing future interactions. Learning to be relies upon the reflective step of thinking about one’s social self as having a place in the global world. A culture of peace relies upon intercultural dialogue, as well as conflict prevention and resolution, and so UNESCO is committed to promoting intercultural competences, making these common competences to be studied, taught, and promoted not only at a theoretical level, but as a way to approach a wide variety of diverse situations in daily life [6].

One point of departure on the road to acquiring intercultural competence is a fundamentally positive attitude towards intercultural situations. This attitude is emotional and affective ‘in its core’ and has motivational qualities (and is therefore not easy to develop, as professional developers of intercultural competence all know well). For the intercultural competence learning process, this positive motivation is at least as decisive as, for instance, explicit cultural knowledge that is to be learned. One of the attitudes beneficial to intercultural learning is therefore a general openness for and appreciation of cultural diversity and an ability to encounter and deal with individuals from foreign cultures in an open, curious and unprejudiced manner (i.e. by withholding ethnocentric judgment, observing and reflecting upon one’s own spontaneous feelings, reactions, etc.). This openness and appreciation of cultural diversity requires particular efforts and naturally has its psychological limits. Nevertheless, constructive openness can be promoted, for example, through cultural education or language learning. A cultural blindness for foreign languages and/or cultural backgrounds can, conversely, lead to a wide range of uncertainties, fears and anxieties, which may result in defending one’s own Self and offending others’ identity, in conflict escalation, missed opportunities and unused potentials. A key factor in intercultural competence is, ultimately, when any uncertainties arise, that participants remain open to unknown situations and tolerant of ambiguity and that they continually reflect on these experiences [6].

In addition, intercultural competence presupposes an ability to change perspective, i.e. to shift, expand or universalize one’s own frame of reference and horizons of understanding and acting. Intercultural competence requires that actors be able to adapt flexibly to new intercultural situations, i.e. new communication and cooperation styles, world views, ways of life, norms and value sets (as opposed to uncritically accepting and merely reproducing them). This means, on the one hand, that one’s own cultural world view and way of life is not seen as absolute, but is

reflected upon, and what is known as an ethno-relative view is adopted. On the other hand, this reflection can lead to a new, affective evaluation of foreign communication and cooperation styles, world views and ways of life, norms and value sets. New elements can then be accepted cognitively and emotionally and rejection, defence or fear of the unfamiliar reduced. This is the prerequisite for developing empathy and for taking what is emotionally and cognitively recognized as foreign behaviour into one's own behavioural repertoire or action potential.

The development of intercultural competence cannot be offered by one discipline alone and it demands much more than what language learning or traditional cultural studies can supply, it can and must be integrated into numerous aspects of conventional school and university education. Only when learners are offered diverse opportunities for appropriate intercultural interaction – be it through a change in their learning environment, interaction with people who hold different values, travel abroad, internships or other experiential learning measures – is it possible for intercultural competence in all its aspects to develop and be developed.

If teachers want to prepare students for success in a globally interconnected world, intercultural competence must form an integral part of the foreign language curriculum. Researchers have identified themes (e.g. identity transformation, student as inquirer, process) that characterize an ICC classroom that can assist teachers in creating learning tasks that will move students toward intercultural competence. When intercultural competence is an integral part of the language classroom, learners experience how to appropriately use language to build relationships and understandings with members of other cultures. They can examine their own beliefs and practices through a different lens, negotiate points of view different from their own, and gain an insider's perspective of another culture. By including activities, which develop the intercultural competence in the foreign language curriculum, students begin to see how their attitudes, knowledge, and language skills can affect their intercultural experiences. As a result, students will gain an understanding of how to enter into intercultural situations with an open mind, resulting not only in more successful communication, but in building meaningful relationships with target language speakers [7].

We present some didactic sequences for the English language classes, focusing on the formation / development of intercultural competence.

DIFFERENCES AND SIMILARITIES PERSONAL HEROES

OBJECTIVES:

- To make participants aware of the differences and similarities within the group
- To get to know each other in the group
- To reflect about the role of history teaching and the media as makers of heroes.

EVOCATION:

1. Ask the students the following questions:
Are there people who inspire you? Why do they inspire you? What are the qualities they share?
2. Ask the students to look at the pictures and answer the questions:
Do you recognize the people in the picture? What are they famous for?



REALIZATION OF MEANING:

1. Ask the participants to form groups of 5-6 people. Then, ask them to think on their own about three people who are their personal heroes. In five minutes, ask them to share their choices and to say what they admire in those people.
2. Ask each group to list on a flip chart the names of the heroes, their nationality, and, if appropriate, the areas in which they became famous e.g. sports, music, cinema, politics.
3. In plenary, ask the participants to present their flip chart to the other groups.

REFLECTION:

1. Ask the students to note down which heroes were mentioned more than once or appear frequently.
2. Invite the participants to say if they enjoyed the activity and discuss the following questions:
 - a) Were there any surprises or any heroes who were unknown to anybody? Say why.
 - b) Was there a trend in terms of, for example, nationality or sex? If so, why are most heroes from the same nationality, cultural background or gender? Are they nationals or foreigners?
 - c) What is it that makes us appreciate some heroes rather than others?
 - d) Do you think your heroes are universal? Why or why not?

EXTENSION:

- a. Ask the students to identify a hero, either local, national or international who they think should be celebrated. Ask them to bring arguments why this person should be celebrated. Then, ask them to prepare a celebration party and invite others to come. This hero could be someone who has shown great strength of character or achieved something special or contributed to the fight against another issue (intolerance against people with AIDS).
- b. Ask the students to think of six questions they would like to interview a famous person. Why did they choose these questions? [4]

In conclusion, it should be mentioned that research on intercultural competence underscores the importance of preparing students to engage and collaborate in a global society

by discovering appropriate ways to interact with people from other cultures. Only through joint construction of a relationship in which people listen to one another individuals can gain and demonstrate their intercultural competences. An interculturally competent speaker of a FL possesses both communicative competence in that language as well as particular skills, attitudes, values and knowledge about a culture. When language skills and intercultural competency become linked in a language classroom, students become optimally prepared for participation in a global world. The implication, then, is the critical importance of offering sufficient quality, formal and non-formal learning opportunities for everyone to acquire the intercultural competences required for successful living in the modern complexity of our heterogeneous world.

References:

1. BENNETT, J. M. (2008) - Transformative training: Designing programs for culture learning. In Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations, ed. M. A. Moodian, Thousand Oaks, CA: Sage, p. 95-110.
2. BENNETT, J. M., BENNETT, M. J. (2004) - Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), Handbook of intercultural training (3rd ed, pp. 147–165). Thousand Oaks: Sage.
3. DEARDORFF, D. K. (2006) , *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, Journal of Studies in International Education 10 (3), 241-266.
4. EDUCATION PACK: Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults, „ALL DIFFERENT-ALL EQUAL,, (2004), Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2nd Edition, Web. 17 March 2017, Web. 15 March 2017
<<http://www.eycb.coe.int/edupack/52.html>>
5. HUBER, Josef (2012) - Intercultural competence for all Preparation for living in a heterogeneous world, Council of Europe Pestalozzi Series, No. 2, 125p. Web. 15 March 2017
<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf>.
6. INTERCULTURAL COMPETENCES.CONCEPTUAL AND OPERATIONAL FRAMEWORK, UNESCO 2013, Paris, France, Editor: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning Web. 15 March 2017.
< <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>>.
7. MOELLER Aleidine J., NUGENT Kristen (2014) - Building intercultural competence in the language classroom in: *Unlock the Gateway to Communication*, University of Nebraska-Lincoln. Web. 15 March 2017,
<http://www.csctfl.org/documents/2014Report/Chapter_1_Moeller.pdf>.
8. SALO-LEE, Liisa, (2006) - “Intercultural Competence in Research and Practice: Challenges of Globalization for Intercultural Leadership and Team Work”, in: Aalto, Nancy and Reuter, Ewald eds. 81p.
9. SALTO Cultural Diversity resource Centre (2009), Reflections based on ideas from Intercultural Competence Round Table (Rome, Italy) 24 – 29 May 2009. Web. 17 March 2017,<<https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1862/Reflections%20on%20ideas%20from%20Intercultural%20Competence%20Round%20Table.pdf?>>.

SITUATION DE LA PRODUCTION ECRITE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Prof. As. Dr. Eglantina Gishti, Département de français, Université de Tirana

The objective of our research is to furnish a reflection of the writing learning in foreign language in the university context. We showed the importance that we must attribute to the coherence in order to achieve a clear and understandable text. We emphasized the main points to be considered in the

coherence with a corpus of writing examples. We concluded that coherent text requires good linguistic knowledge.

Key words: *coherence, writing, text, connector, argumentative, lexicon*

Introduction

La situation d'écrit ne revient pas seulement à un simple exercice d'écriture mais concerne également une situation de communication écrite qui vise principalement la construction des unités linguistiques en contexte [4]. Ceci dit, notre analyse fournit une réflexion sur l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère mise dans le contexte albanais. Force est de souligner que nous nous sommes basés sur un corpus d'écrits universitaires de nos étudiants afin de fournir une image représentative de la situation des écrits dans notre contexte universitaire. Dans le cadre de cette étude, nous nous bornons aux aspects qui relèvent de l'organisation textuelle, principalement de la cohésion sémantique.

Repères contextuels et ancrages théoriques

Les étudiants du Département de français suivent des cours qui leur enseignent la démarche de la production écrite et qui les orientent sur l'organisation du texte. Il s'agit des cours dans lesquels les étudiants sont amenés à améliorer leurs compétences textuelles. Pour ce faire, le contenu s'articule autour des phénomènes de cohérence sur le plan macro- et microstructurel. En ce qui concerne la macrostructure, les étudiants doivent être sensibles aux caractéristiques des séquences textuelles. Telles que présentées par J.-M. Adam, elles consistent dans une schématisation initiale, une phase de questionnement, résolutive ou de développement et conclusive [3]. Au plan microstructurel, la cohérence concerne l'enchaînement des énoncés les uns aux autres.

La perspective que nous venons d'envisager propose une réflexion méthodologique sur l'analyse de l'écrit en langue étrangère des étudiants. Ainsi pour mieux appréhender notre sujet, nous avons choisi de présenter les stratégies de la mise en œuvre de la production écrite utilisées par les étudiants en se limitant à l'analyse de leurs travaux.

La cohérence au niveau macrostructurel

Au moment de l'écriture, les étudiants sont dotés des principes d'une production écrite. Étant donné qu'ils présentent dans la plupart des cas, un cheminement formatif régulier sur ce sujet, il est compréhensible que ces principes ne leur fussent pas du tout inconnus. De même, il en résulte que les fautes se trouvent au niveau macro et microstructurel. La plupart des copies analysées présentent le problème lié à la maîtrise de la planification c'est-à-dire les idées sont imbriquées les unes dans les autres, au sein du même paragraphe ou encore, elles se reprennent en créant une incohérence totale du sujet (argument/explication) traité, ce qui transmet une difficulté chez les étudiants à structurer sa pensée et à l'organiser. Ces fautes, nous les avons constatées dans les productions écrites de nos étudiants de la deuxième année de licence. Près de 70% de leurs travaux n'avaient pas respecté la structure de l'argumentation.

Une autre erreur courante relève du traitement du sujet. L'étudiant s'écarte de son fil conducteur et dans certaines copies, le sujet n'est pas suffisamment expliqué et argumenté. Il donne plutôt des impressions ou des explications très vagues. Dans quelques cas, le travail recourt donc à une simple narration de leur expérience.

Force est de souligner qu'ils n'ont pas respecté au moins les étapes principales sur lesquelles se construit l'argumentation. Nous avons constaté qu'ils ont eu du mal à préciser l'idée dès le titre. En outre, le travail manque de la théorisation de l'argumentation et de la « chaîne des pourquoi » qui permet d'aller au fond de l'argumentation. De plus, les exemples sont rares et principalement personnels. Dans certaines copies, ils ne figurent pas. Cela ne leur a pas permis de donner de la crédibilité à leur explication. Au-delà de ces erreurs propres à la planification de l'argumentation, nous avons décelé un nombre considérable d'erreurs au niveau de la cohérence et de la cohésion, plus précisément liées aux aspects qui relèvent de

l'organisation textuelle.

Nous nous limitons dans cette analyse à la cohésion sémantique que pour Cecile Van de Avenne (citée), il s'agit de trois cas de figure [2];

- a) La progression de l'information « une phrase doit apporter au moins un élément d'information nouveau par rapport à la phrase précédente »;
- b) La continuité : « une phrase ne doit pas apporter que des informations nouvelles par rapport à la précédente, elle doit s'appuyer sur les informations de la précédente, sinon on risque de coq-à-l'âne »;
- c) La non-contradiction : une phrase ne doit pas être en contradiction logique avec la phrase qui précède ».

La règle a) n'est pas respectée dans un grand nombre de productions. Ce principe, aussi simple semble-t-il, n'est pas compris par les étudiants. Les phrases reprennent les mêmes arguments sans introduire rien de nouveau dans leur argumentation, à savoir ces reprises ne développent pas l'argumentation. Citons à titre d'exemple un paragraphe où l'étudiant s'avère d'expliquer l'importance de la langue en voie d'apprentissage, concrètement du français. Ses énoncés se limitent à l'importance de la culture française sans aucun approfondissement pour affirmer son opinion. Exemple : [...*les jeunes sont les plus atteints de cette tendance (l'apprentissage des langues étrangères). D'autres catégories ne sont pas aussi intéressées...*]. Quelles catégories ? Aussi intéressées que quoi et par rapport à qui ?- se posent les questions. L'étudiant ne progresse pas par l'introduction d'une nouvelle information parce qu'il ne maintient pas l'unité, la continuité par l'emploi d'éléments stables récurrents qui contribuent à intégrer l'information nouvelle à l'ensemble.

De plus, la règle b) est mal comprise par certains étudiants. Au contraire des premiers, ils pensent que chaque nouvelle proposition doit apporter un nouveau argument. Par conséquent, il en résulte une relation entre les arguments/explications souvent sans aucune liaison sémantique. Alors, l'étudiant énumère dans le même paragraphe ses argumentations qui se réfèrent simultanément à l'importance de la communication quotidienne, à la passion pour la lecture dans une langue étrangère, aux difficultés d'apprentissage, etc.

Ceci dit, nous pouvons affirmer que presque aucun étudiant n'a pas pu réussir à donner forme à une thèse à soutenir ou à refuser. Référant à Dumortier « argumenter » ne revient pas seulement à exprimer une opinion, encore faut-il avancer des arguments susceptibles à bien exprimer son point de vue.

Il nous semble important de souligner que dans un texte bien cohérent, il faut que le passage d'une idée à l'autre soit clair. Ce passage logique est important pour que le lecteur n'ait pas l'impression que l'auteur (dans notre cas l'étudiant) saute du coq à l'âne [1]. Nous avons pu trouver dans certaines écritures que la fin de chaque paragraphe annonce l'ouverture ou le début du paragraphe suivant. En général, il faut que chaque paragraphe apporte une idée nouvelle ou complémentaire de l'idée principale.

Exemple : [...] *Les jeunes d'aujourd'hui maîtrisent de plus en plus des langues étrangères. [...] Quelle place occupe donc les langues dans la vie des jeunes (étudiants) ?*

Le rapprochement à l'égard d'une langue en général est plus sensible encore vis-à-vis des études. La langue, que qu'elle soit, est assimilée à une nécessité, voire obligatoire. [...] À la limite ce type d'attitude conduit à un refus de la dimension du plaisir de l'apprentissage d'une langue.

Récemment l'anglais s'impose. L'« offensive » de cette langue tend de plus en plus à supplanter les autres langues. [...]

Le premier paragraphe annonce le sujet qui est la connaissance des langues étrangères chez les jeunes. La dernière phrase de ce paragraphe se termine par une phrase interrogative dont la réponse est dans les paragraphes suivants. Le deuxième paragraphe apporte une première réponse (un point de vue): le rapport entre les jeunes et les langues étrangères (le but principal de

l'apprentissage). Le troisième paragraphe donne une autre réponse : la préférence « obligée » de l'anglais. Nous remarquons, donc, qu'il existe un rapport étroit entre les paragraphes. Ce rapport, concrétisé par l'enchaînement des idées d'un paragraphe à l'autre, aide à constituer un texte bien cohérent avec des faits reliés entre eux. De plus, ces faits doivent être reliés d'une manière suffisamment explicite pour éviter les incompréhensions.

D'ailleurs, soulignons qu'il nous était difficile de reconnaître les paragraphes dans les travaux des étudiants. 30 productions écrites sur 50 ne contenaient pas de paragraphes.

Exemple : *L'étude de la langue française est un grand plaisir pour moi. Mais cela ne veut pas dire que je ne l'aime pas.*

Si moi, je fais des efforts, je réussirai à tout retenir et à bien écrire la langue. Grace aux livres, je peux améliorer la prononciation.

Ma volonté d'apprendre les langues était grande dès mon enfance, ça fait de me concentrer sur leur apprentissage, surtout du français.

Cet étudiant a été pris par le souci de faire des paragraphes en oubliant les règles déterminant la constitution du paragraphe. D'ailleurs, il n'ya aucune liaison logique entre les phrases ci-dessus mentionnées.

En outre, beaucoup de travaux se marquent d'une absence de cohérence, voire de la contradiction logique entre les phrases. Les exemples pris en examen confirment une opposition des informations, explicites ou implicites. Mohammed Alkhatib, parle, en fait, de deux types de contradiction [1]. La contradiction énonciative qui se réfère à des modifications brusques, telles que le changement du temps ou le changement de personnes. Nous avons constaté par exemples l'emploi fautif des pronoms. Il y en a une diversité nette de l'utilisation de « je » au lieu de « ils/nous ».

Le deuxième type de la contradiction est relatif à la cohérence du plan référentiel. Par exemple, le point principal du texte est la maîtrise des langues étrangères, et l'étudiant commence à parler de la traduction.

Les problèmes ne se constatent pas uniquement au niveau de la cohérence sémantique. Nous a paru important de rappeler brièvement les problèmes au niveau de la cohésion sémantique et aux erreurs langagières : les plus récurrentes sont celles liées aux connecteurs et au champ lexical.

Les connecteurs

Il ne convient pas de rappeler en détails la différence entre la cohésion et la cohérence textuelle. Ce n'est pas l'objectif principal de notre analyse. Il nous paraît important de souligner brièvement les problèmes concernant les « organisateurs textuels », selon la grammairienne S. Chartrand (citée).

Les connecteurs servent à construire des phrases de niveau supérieur constituant un énoncé complet dont dépend une autre phrase, appelée subordonnée. Toute phrase subordonnée doit être introduite par un subordonnant. Ce dernier, qui fait partie des organisateurs textuels, est un mot ou un groupe de mots qui marque le début de la phrase subordonnée. De plus, ce subordonnant exprime une valeur, c'est-à-dire le type de lien qui existe entre la phrase subordonnée et la phrase de niveau supérieur... [1].

Les étudiants n'utilisent presque jamais les connecteurs dans leurs travaux. Les subordonnés sont majoritairement absents. S'ils les utilisent, ces connecteurs se sont mal placés. Citons à titre d'exemple, [... les langues étrangères sont importantes parce que nous pouvons les utiliser pour notre travail. Mais combien de langue peut-on apprendre ? Je pense qu'en fait, il faut commencer par l'anglais car c'est la langue la plus demandée...]

Il s'agit ici d'un problème de mauvaise utilisation de *parce que*. L'emploi de la conjonction *car* serait plus convenable. Avec *car*, on est sur le plan de l'énonciation : il s'agit d'une explication, d'un point de vue exprimé par quelqu'un. Quant à *en fait*, ce connecteur n'est pas bien placé et n'a pas de sens.

Le champ lexical

Le champ lexical désigne un réseau de vocabulaire qui tisse le texte et qui correspond au type d'écrit. Autrement dit, dans le texte argumentatif, il faut utiliser le lexique dénotatif aussi que celui connotatif. L'utilisation impropre du vocabulaire peut nuire à la cohérence du texte et par conséquent à sa compréhension.

Étant donné que le vocabulaire de ces étudiants est restreint, le champ lexical dans leurs textes est très limité. Faute de synonymes et d'antonimes, les étudiants recourent à la répétition de certains mots. Par exemple, les étudiants utilisent majoritairement les verbes faire, être, avoir, etc.

En guise de conclusion

En guise de conclusion, nous soulignons que les textes à fonction didactique tout en privilégiant dans notre cas celui argumentatif, se soumettent à des contraintes sémantiques, lexicales, fonctionnelles lesquelles s'ignorent souvent. Nous avons relevé que les travaux des étudiants ne sont pas bien cohérents. Pour assurer la cohérence dans ces situations, il faut aborder des savoirs linguistiques en sachant dans quel contexte les utiliser. Certains étudiants savent créer des phrases correctes, mais ils ne peuvent pas rédiger un texte cohérent. Dans leur travail manquait le vocabulaire relatif au sujet argumenté et à la prise de l'opinion. De plus, l'analyse des productions écrites a démontré que les étudiants ne maîtrisent pas les compétences « argumentatives ». Ils ont des difficultés à prendre position sur un sujet et ils n'élaborent pas de démarche méthodique pour convaincre d'autres personnes du bien-fondé ou de la validité de sa position.

Au terme de cette analyse, nous pouvons conclure que la situation de la production écrite (principalement de l'écrit argumenté) au niveau universitaire nécessite une réflexion. La préoccupation est de proposer des solutions pour améliorer cette compétence, en langue étrangère.

Références bibliographiques:

1. ALKHATAB Mohammed (2012), « La cohérence et la cohésion textuelles : problème... ? », *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, p.45-64.
2. CONDEI Cécilia (2014) « Situation d'écrit en contexte de formation universitaire », *Le Langage et l'Homme*, vol. XLIX, n.1, juin, p.151-159.
3. GAGNON Odette (2014/1), « Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire », *Le français aujourd'hui* n.184, p. 55-68.
4. MOIRAND Sophie (1979), *La situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International.

INTERPRETING MULTIMEDIA IN THE ESP CLASSROOM

**Eremia Natalia, lector, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și
Limba Franceză Specializate, USM**

This article describes the method that could help the students to develop their skills in English through multimedia. Multimedia use in classroom will provide opportunity for interacting with diverse texts that give students a solid background in the tasks and content of mainstream university courses.

This is an effective approach to attract students' attention and more attractive way to the students that can get more information from class. Through the interaction with multimedia, the students become increasingly familiar with academic vocabulary and language structure.

Keywords: *Multimedia, ESP classroom, interaction, technology, effective approach*

Multimedia has applications in various areas including: art, education, medicine, mathematics, business and scientific research. As a subject it is still in its stage of infancy, which excites and attracts educational technologists. Every year, there is an increase in the number of students learning English who want to develop strong English language skills. One of the techniques to improving the students' learning is using multimedia in the process of teaching in the classrooms.

The term multimedia was coined by singer and artist Bob Goldstein (later 'Bobb Goldsteinn') to promote the July 1966 opening of his "LightWorks at L'Oursin" show at Southampton, Long Island. Goldstein was perhaps aware of a British artist named Dick Higgins, who had two years previously discussed a new approach to art-making he called "intermedia." On August 10, 1966, Richard Albarino of Variety borrowed the terminology, reporting: "Brainchild of songscribe-comic Bob ('Washington Square') Goldstein, the 'Lightworks' is the latest multi-media music-cum-visuals to debut as discothèque fare" [2]. Two years later, in 1968, the term "multimedia" was re-appropriated to describe the work of a political consultant, David Sawyer, the husband of Iris Sawyer—one of Goldstein's producers at L'Oursin.

Multimedia includes a combination of text, audio, still images, animation, video, or interactivity content forms. It refers to content that uses a combination of different content forms. The power of multimedia and the Internet lies in the way in which information is linked [7]. However, multimedia can help enhancing our educational system and make learning to be more interesting, fun and exciting experience, it will also help students to fully grasp an understanding of the subject that they learn, it could be evolving into that is much better than the traditional system. In traditional approach of learning the same information can be lost because of a lack of creativity and resources this tend to make learning a bit difficult and boring and students tend to be confuse and unable to understand the topic that they learn. When the traditional methods are modified along with some innovative ideas the entire learning and teaching process is enriched and guarantees a success in efficient learning [6]. The charts below highlight the differences between traditional approach of learning and multimedia learning.

Chart 1: Traditional Method- a one way flow
interactive learning process

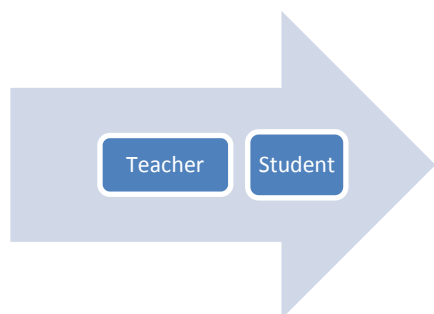
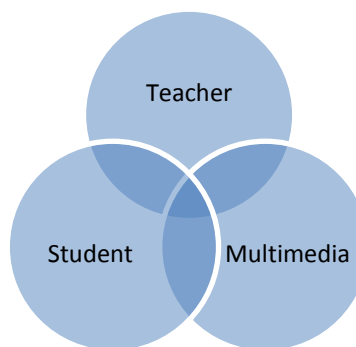
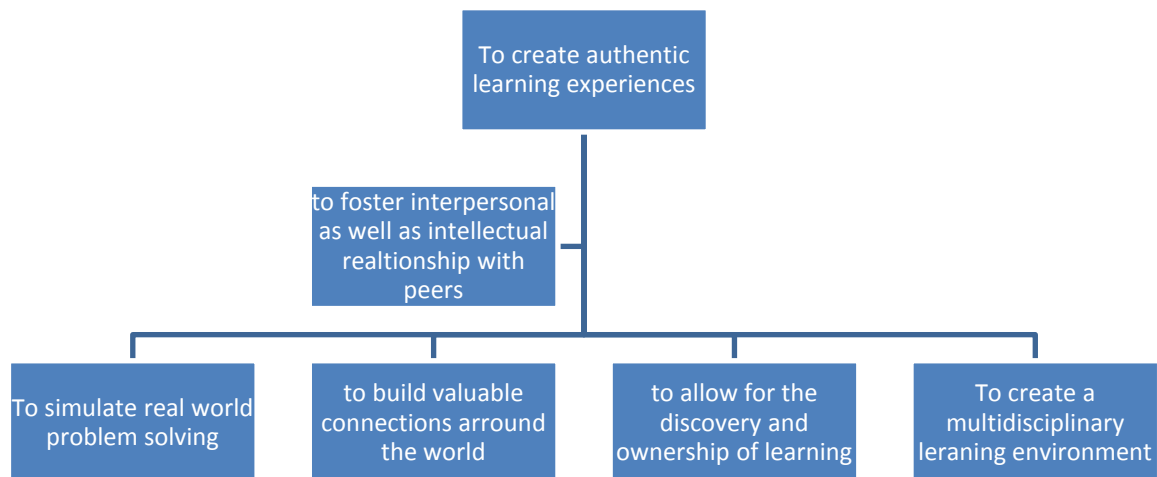


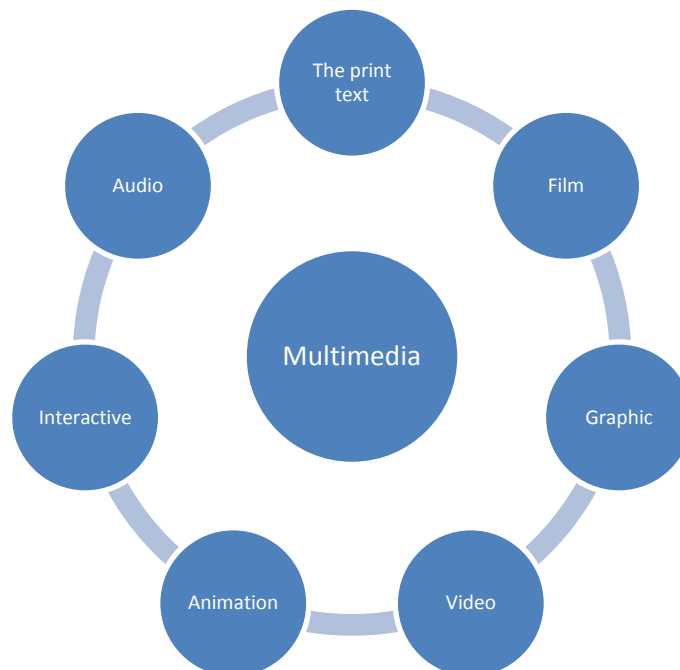
Chart 2: Multimedia Learning- an interactive learning process



Multimedia use in classroom will provide opportunity for interacting with diverse texts that give students a solid background in the tasks and content of mainstream university courses. Furthermore, because educational technology is expected to become an integral part of the curriculum, ESP students must become proficient in accessing and using electronic resources. Dealing with education, Internet presents the students a wide range of collection of English language texts in many areas [1]. Through their interactions with multimedia texts on topic of interest, students become increasingly familiar with academic vocabulary and language structures. Thus they greatly increase their overall knowledge base, as well as their English language and critical literacy skills, facilitating their performance in future university courses. Why integrate multimedia into curriculum?



Multimedia combines five basic types of media into the learning: text, video, audio, graphics and animation, thus providing a powerful new tool for education.



The Print text used in presenting students with sophisticated reading that contains cognitively demanding language and introduces a wide range of vocabulary.

In general, texts are used in order to provide important information. This is because text are more direct and easy to understand rather than the other multimedia elements. In learning, text are the most commonly used element. But, by using multimedia text, the word can be much more interesting rather than plain text thus increasing the learning effectiveness.

Graphic is the most creative way of learning approach. It can be either a photograph, drawing or picture. Using graphic in education will increase the students understanding. It will also enhance their memory skill because picture are easy to remember. This is because image use a massive amount of cortical skills such as color, form, line, dimension and imagination.

Audio has been used in education for many decades. Because everything that we learn can be recorded, it is an effective tool for the students because they use it to interact with the course content provided by their teacher at any times and any location that they want. Audio also ease the students by conducting live online discussion via audio tools and platform [5].

Video is widely used multimedia element. It also has the highest performance on your computer or device among the five elements. This type of multimedia element is used because it can provide visual stimulation for students so that they can have a better understanding in learning.

Film plays a vital role in improving the language. It is a very common past time but apart from the most of the times they are also instructional and educational.

Animation is created using continuous motion and shape change combined together to produce an animation. By using this software, students can use their own creativity and idea to present a project that they like. This help to improve their creativity while bringing fun in learning. Animation also can help students to learn faster and easier. This is because they can help teacher to explain a difficult topic [3].

There are many advantages in applying multimedia elements in education. One of it is that multimedia enable students to represent information using several different media. This prove to be helpful when students need to do their project. By using multimedia elements, they can present their project in a much more creative ways, they can convert written work into multimedia presentations. Moreover, multimedia approach also provide flexibility of where and when can they learn. Multimedia approach also helps the students to develop a higher order thinking skills. By using the multimedia elements, students use their own idea and creativity to combine the elements of multimedia to produce something fresh and new. With multimedia, interactive learning can be done with live-action video, feedback, questions and answers to keep the students interested and help enhancing their skills. Next, with multimedia simulation technique can be effectively applied. By using simulation, student can grasp a better understanding about the step and producer to make or do a certain project. This can improve their understanding and also help improving their skills [4].

There are also several disadvantages in applying multimedia elements in education. For example: lack of infrastructure, too much light in the room, problem with echo and time constraint. To overcome these problems you should plan well- always have a backup plan, familiarize yourself with the equipment and its functioning and use the correct format for files.

Using multimedia provides the students to gather information through media that encourages their imaginations, interests. Through the interaction with multimedia, the students become increasingly familiar with academic vocabulary and language structure. With the help of its elements, it can invoke creativity in both teacher and students so that they can apply it in order to teach or learn.

REFERENCES

1. ASTHANA A., - *Multimedia in Education-Introduction, The Elements of, Educational Requirement. Classroom Architecture and Resource, Concerns*, Retrieved from <http://encyclopedia.jrank.org/articles/pages/6821/Multimedia-in-Education.html>
2. ALBRINO R., (2010) - "*Goldstein's LightWorks at Southhampton*," Vol. 213, No. 12. Eagle Computer, http://en.wikipedia.org/wiki/Eagle_Computer#Multi-Image_models, retrieved 2010-06-27
3. KALANILAYAM S., (2009) - *Multimedia Approach to Teaching Learning Process*, Retrieve from <http://sathitech.blogspot.com/2009/03/multimedia-approach-toteaching-learning.html>
4. HICK S.,(1997) - *Benefits of Interactive Multimedia Courseware, Trican Multimedia Solution* Retrieved from <http://http-server.carleton.ca/~shick/mypage/benefit.html>

5. VAUGHAN T., (2010) - *Multimedia: Making It Work Eight Edition*, Appleton , McGraw-Hill. JICS Digital Media (2014), Using audio in teaching and learning, Retrived from <http://www.jiscdigitalmedia.ac.uk/guide/using-audio-in-teaching-and-learning>
6. VAUGHAN T., (1999)- *Multimedia: Making It Work* (first edition, ISBN 0-07-881869-9), Osborne/McGraw-Hill, Berkeley, pg. 3.
7. www.avsquad.com/page8/page8.html, Multi-Media Becomes Multi-Image

ASPECTELE IDEOLOGICE ALE RECEPTARII OPEREI LUI JAMES JOYCE ÎN RUSIA

Filimon Veaceslav, lector, magistrul în filologie, USM

Studiul reprezintă un discurs diacronic asupra primelor încercări de traducere, critica și receptare creativă a romanelor lui James Joyce în spațiul cultural rusesc, începând cu perioada de după Revoluția din 1917. Proceul de receptare este apreciat dintr-o perspectivă istorică, culturală și lingvistică ce au dus la apariția unor studii influențate de nomenclatura ideologică din fosta URSS, fiind depășită după epoca gorbaciovistă cu o nouă val de texte critice și de încercări ale unor receptări de natură creativă.

Cuvinte-cheie: *receptare, traducere, receptare critică, ideologie, literatura angajată, modernism, realism socialist, nomenclatura politică.*

Istoria receptării operei lui James Joyce în spațiul cultural rusesc începe cu primele recenzii și comentarii semnate de cunoscutul scriitor Evgheni Zamiatin, autorul romanului antiutopic "Noi" ("Мы"), interzis în Uniunea Sovietică și publicat pentru prima dată în engleză la New York în 1924. Zamiatin este considerat primul comentator care a avut curajul să scrie despre un roman revoluționar și nou, elogiât din cercurile literare din Occident. De fapt, receptarea critică rusească a operei lui Joyce a început în emigrația rusă, mai mulți dintre primii comentatori erau stabiliți în Occident după Revoluția Rusă și războiul civil. Fiind redactorul unei reviste literare, "Occidentul contemporan" ("Современный запад"), între anii 1922 -1924, care apărea la Paris, publică o recenzie la romanele lui Joyce, semnată cu abrevierea "E. Z." – care cuprinde doar un articol de o coloană de revistă. Nu se știe exact dacă Zamiatin citise romanul, dar se știe, în schimb, că stăpâna posedă engleza la perfecție. Scriitorul face dovada cunoașterii principalelor opere și momente din viața lui James Joyce. Romanul este caracterizat ca "o istorie vie, aprinsă și artistică veridicității vieții în Irlanda" și ca "o palmuire a Britaniei și a Irlandei". În recenzie se subliniază afirma caracterul obscen al romanului, dar și "iscușința autorului de a-l înțelege pe Shakespeare" și în final conchide că "romanul, care a scandalizat continentul, a fost lăsat fără atenție din partea criticii anglo-saxone". În opinia recenzentului majoritatea criticilor britanici considerau romanul ca unul "anti-european" prin individualismul extrem, care se transformă în anarhism și prin o negarea desăvârșită a noțiunii de morală socială. Au fost remarcate și conexiunile cu romanul lui Dostoievski "Frații Karamazov". O caracteristică tipică a "logicii irlandeze" în roman este "îmbinarea specifică a elementelor tragice și comice"[1, p. 4].

Recenzia lui Zamiatin a suscitât un interes viu din partea unor scriitori ruși în perioada dintre 1926-1931, inspirați de modelele modernismului european, care ulterior au fost excluși din literatura sovietică în urma represiunilor la care au fost supuși când formalismul, modernismul și operele lui Joyce devenise ținta atacurilor critice în presa sovietică, promovate de D. Mirski și K. Radek în anii 1933-1934.

Primul articol în presa rusă sovietică a fost scrisă de un oarecare Eugene Fogarty (Юджин Фогарти), care era de origine irlandeză. Fogarty, probabil, îl cunoștea pe Joyce și a scris un articol elogios, adresat cititorilor sovietici. Autorul articolului considera romanul "Ulise" un text inteligibil tuturor, mai ales "irlandezilor cu o educație catolică". Fogarty informa cititorul

sovietic asupra opiniei lui Joyce despre traducerea romanului în franceză, care avea să faciliteze lectura operei și de către publicul sovietic. Joyce considera limba franceză cea mai răspândită limbă străină în Rusia sovietică, ca urmare a numeroaselor sale întâlniri cu reprezentanții emigrației ruse de după revoluția din 1917 în orașele unde locuise cu familia sa (Paris, Trieste, Zürich).

În paralel cu eseurile despre proza lui Joyce în presa sovietică, continuă și publicarea unui șir de articole despre Joyce în presa emigrației ruse. Cele mai importante aparțin dintre acestea aparțin lui D. Mirski, autorului unui manual "Istoria literaturii ruse" apărut în 1926, când era lector la noua Universitate din Londra și membru activ al grupului din Bloomsbury. Colaborarea sa cu o revistă literară "Verste"(Версты) s-a soldat cu publicarea mai multor articole cu caracter informativ despre noutățile editoriale în limba rusă, în care încerca să găsească conexiuni dintre literatura rusă din exil și cea din URSS. În 1928, în paginile acestei reviste, D. Mirskii tatona opinia publică despre opera lui Proust, Eliot și Joyce. Romanul "Ulise" sau "Odiseea" cum îl numea în limba rusă, a fost apreciat ca "o forță nouă ce a intrat în literatura europeană"

D. Mirskii prezintă opinia pozitivă despre Joyce a lui H. G. Wells și Arnold Bennet, scriitori ce aparțineau epocii victoriene, dar care salutau apariția unui nou "geniu", "care este merit să-i umbrească". D. Mirskii remarcă faptul că obținerea unui exemplar al romanului era tot atât de grea ca și lectura acestuia. Pentru "înțelegerea" romanului recomanda lectura prozei timpurii, cunoaștere perfectă a limbii engleze, precum și eforturi eroice pentru comprehensiunea adecvată a acestui "roman suprauman", înțelegerea lui corectă și deplină "depășind posibilitățile conștiinței noastre"[6, p.148].

Cele mai multe articole despre proza și personalitatea lui Joyce au fost publicate în anii '30 în două reviste de specialitate: "Critica literară"(*Литературная критика*) și "Literatura internațională" (*Интернациональная литература*). Ambele reviste publicau articole în limba engleză, franceză, germană și rusă. Este de menționat este faptul că toate articolele critice publicate se înscriau în lupta ideologică dată de linia liderului comunist Jdanov și reprezentată de scriitorii C. Fadeev și Ermolaev care se propuntau în mod deschis, deși erau împotriva modernismului în artă, foloseau proza lui Joyce ca piesă de șah în discuțiile aprinse despre direcția progresistă a realismului socialist. Această poziție a redacției revistei reflecta spiritul științei literare sovietice din anii 1930-1940.

Un alt cercetător bine cunoscut în perioada interbelică, interesată de creația lui Joyce, a fost R. Miller-Budnițkaia, care în articolul "Despre romanul "Ulise" de James Joyce", publicat în 1934, încearcă să insiste asupra necesității unui studiu "detaliat și serios", după aprecierile lui Struve. Miller-Budnițkaia consideră că varianta modernismului, reprezentată de Joyce, este una reacționară în impulsul ei anarhist, ce conduce la primitivism și haos, determinată de ura față de "puterea rațiunii", "de obiectualitate, de esența materialistă a lumii înconjurătoare", în fine, este un simptom al "patosului sinucigaș în civilizația contemporană burgheză"[7, p.179]. În realitate, ea a re-elaborat multe dintre observațiile lui D. Mirskii, dar le-a expus într-o lumină mai tolerantă și mai ideologizată.

Un alt critic din anii '30, care s-a implicat în polemica academică despre locul și importanța prozei lui Joyce a fost Vsevolod Vișnevski (Всеволод Вишневский), autor al piesei "Tragedia optimistă". În articolul său "Sa cunoaștem occidentul!", publicată în revista "Criticul literar" în iulie 1933, Vișnevski îl consideră pe Joyce drept un "realist bestial de puternic" și un "martor al unei epoci muribunde". Articolul reprezintă un atac împotriva lui Mirskii și manierei acestuia de a clasifica categoric scriitorii occidentali și de a include o suită de citate din cele mai importante figuri ale timpului: Eisenstein, Oleșa, Gorkii, Lunacearski și chiar Mirskii, ceea ce atesta o atitudine cât de cât serioasă față de proza lui Joyce, confirmând necesitatea studierii lui drept o figură progresistă a literaturii occidentale. Este menționat interesul lui Joyce față de literatura și arta sovietică, mai exact cea rusă, și importanța traducerilor tuturor romanelor scriitorului irlandez. Orice discuție despre genialitatea lui Joyce pîrea inconsecventă în lipsa unor

traduceri integrale și a atragerii în discuție a unor părți mai largi ale intelectualității sovietice. Vișnevskii încuraja traducerea operei lui Joyce, din care erau traduse doar trezeci de pagini din "Ulise", "în multe cazuri cu inexactități", consemnând receptarea pozitivă a romanului în Occident a romanului—"este o operă asurzitoare, asemenea unei avalanșe, epocală" ce exprima agravarea "cangrenei culturale în Europa"[2, p.84]. Studiul reproduce un citat din "Ulise" în care Cetățeanul demască forțele armate britanice, fapt ce demonstrează, în opinia lui Vișnevski, antimilitarismul imperialist al autorului. În privința structurii romanului "Ulise", Vișnevski încearcă o decodificare a textului prin anunțarea existenței unor "lanțuri de chei", care organizează sensul și elucidează tema principală a romanului – o parodie anti-bisericească, al cărei apogeu este contopirea lui Bloom și Hristos în episodul Orașului Nocturn. Împărtășind toleranța manifestată de Karl Marx față de operele literare îndepărtate (opuse) ca spirit și ideologie, Vișnevski accentuează importanța operelor lui Joyce, unul dintre cei mai "importanți martori ai perioade de înaintea de revoluție, numele căruia trezește panică în cercurile societății respectabile din Marea Britanie".

Un alt moment important al receptării critice rusești a operei lui James Joyce a fost apariția unor articole în enciclopediile sovietice (*Marea Enciclopedie Sovietică* și *Enciclopedia Literară*), în care meritele literare și artistice ale scriitorului irlandez căroră erau apreciate, în termenii sociologismului stalinist. Autorul articolelor, Ivan Kașkin (Иван Кашкин), îl prezintă pe Joyce drept un "scriitor anglo-irlandez, psihanalist, un maestru al modernismului internațional (îndeosebi al celui american)". Romanul "Ulise" este definit ca o critică nimicitoare a culturii burgheze, ca un "pas decisiv în distrugerea formei romanești", calitate comună și pentru M.Proust și A. Belâi. Joyce "eliberează calea pentru literatura viitorului, dar nu propune o altă lume în locul celei pe care o distruge, fiind absorbit de urzeala formală. Joyce moare ca artist împreună cu clasa socială pe care o reprezintă." Pentru prima dată apare asocierea prozei lui Joyce cu cea a lui Andrei Belâi, care avea să fie ulterior forțată în studiile lui George Reeve, Gleb Struve și alții.

Articolul semnat de Lukacz în "Enciclopedia Literară" despre roman face numeroase referințe la romanul "Ulise" și la forma romanească joyceană: "Această tendință (subiectivismul și iraționalismul) transformă treptat romanul într-un aparat al imaginilor momentane ale vieții lăuntrice a omului și duc la o degradare deplină a oricărui conținut și forme în roman (Joyce, Proust)".

Majoritatea criticilor menționați mai sus n-au participat la Congresul Unional al Scriitorilor Sovietici din 1934, la care s-au purtat numeroase discuții în cele mai bune tradiții ale realismului socialist (termen acceptat la Congresul din 1932) nu numai despre direcțiile principale ale dezvoltării literaturii sovietice. La congres n-au lipsit nici discursurile îndreptate împotriva altor mișcări esterece de la începutul secolului atât în literatura popoarelor URSS, cât și în literatura străină. Astfel Karl Radek în discursul său "Literatura universală contemporană și sarcinile artei proletare", a propus o asemenea temă pentru discuții ca "James Joyce sau realismul socialist?" Principala preocupare a lui K. Radek era dacă arta socialistă poate învăța ceva de la Joyce în construirea unei noi societăți, concluzia fiind una radicală: "nimic nou și important nu poate fi preluat de la opera lui Joyce". K. Radek considera în mod greșit că acțiunea romanului are loc nu în 1904, ci în 1916 și se revolta de ce Joyce nu a menționase Răscoala Irlandeză din 1916. În opinia lui Radek, Joyce abordează în romanele sale teme perverse, amintind că autorul își spionează personajele, "Bloomii și Dedalușii" în viceuri, bordeluri, cârciume. Modalitatea de reprezentare a realității, în opinia criticului, nu putea fi preluată de scriitorii sovietici, pentru că maniera de scriere încetinită și inertă poate fi utilă în schițarea cotidianului lumii burgheze, dar, "folosind metoda lui Joyce, nu vom da o imagine a revoluției". Astfel, curiozitatea scriitorilor sovietici față de fenomenul Joyce venea din parte celor de dreapta, care "în subconștient vor să fugă de la Magnitogorsk și Kuzneșkstroï, să evadeze de la marile șantiere ale țării noastre spre așa-numita "artă grandioasă", reprezentând șantierele micile ale

unor oameni mici”. A devenit faimoasă afirmația lui K. Radek despre romanul ”Ulise” care este ”o gramadă de balebă, în care roiesc viermii, filmată printr-un microscop – acesta este adevăratul Joyce”[4, p.316].

După anul 1937 încep măsurile de eliminare a dușmanilor poporului din rândurile intelectualității. În aceste condiții nu mai putea fi vorba despre o discuție despre opera lui Joyce. Cu toate acestea, până în 1941 au mai apărut câteva referințe la numele și opera lui Joyce. Astfel, de exemplu, în 1938, scriitorul sovietic Andrei Platonov, pe care l-au ocolit represiiunile, publică o recenzie la romanul lui Karel Čapek ” Războiul salamandrelor”. În recenzie se menționează maniera scriiturii lui Joyce, pe care autorul recenziei îl clasifică drept unul ”dintre scriitorii care devalorizează omenirea”.

Ultimele articole referitoare la opera lui Joyce în presa perioadei staliniste au fost publicate în ”Literatura internațională” din 1941, printre care se numără și un necrolog modest dedicat morții lui Joyce și semnat de ”A. S” (A. Starțev), în care romanul ”Priveghiul lui Finnegan” este calificat drept o carte închisă cu șapte lacăte, ”un monument trist al unei arte care și-a pierdut legătura cu viața, în care autorul a atins limita experimentului formalist în literatură. În necrolog au fost menționate existența traducerii în limba rusă a volumului de povestiri ”Oameni din Dublin”. Romanul ”Ulise” este ”cel mai cunoscut roman al decadentismului postbelic în arta burgheză, care l-a făcut pe Joyce ”*un maître*” al literaturii moderniste anglo-americane și care a avut o influență majoră asupra literaturii occidentale”[8, p. 241].

În perioada postbelică, primele referințe la creația și operele lui Joyce au apărut doar după moartea lui Stalin în 1953. Critica sovietică promova aceleași opinii dogmatice, aprobate de congresul scriitorilor din 1937. În 1963 a fost posibilă publicarea în traducere, în revista ”Probleme de literatură” (Вопросы литературы), a unor scrisori, semnate de H. G. Wells către Joyce, și a unor articole de Richard Aldington, care ulterior au fost folosite în toate studiile joyceene sovietice ca puncte de plecare, datorită tonalității defavorabile. Starea de spirit al acelor vremuri și atitudinea față de Joyce a fost redată într-un articol din 1982 semnat de Ecaterina Ghenieva, cel mai cunoscut cercetător sovietic al creației lui Joyce: ”când și-au amintit de James Joyce, aprecierea lui era foarte negativă, plină de prejudecăți și, evident, era departe de a fi obiectivă sau justă”[4, p.96].

În timpul liberalizării artelor din perioada condusă de N. Hrușciiov, apare o nouă generație de filologi, care cercetau literatura engleză sub aspecte mai puțin politizate. Tot în această perioadă apare o serie nouă de istorii ale literaturii occidentale, în care într-o manieră pur informativă este menționat și Joyce. Chiar și în perioada lui L. Brejnev se observă o toleranță vădită față de literatura Occidentului ”burghez”, schimbându-se și politica de editare și traducere a acesteia. Treptat marile figuri ale literaturii universale devin ”clasici” ai literaturii și cercetarea lor se axează nu atât pe negarea lor, cât pe negarea ”urmașilor” lui Joyce.

În 1975 revista ”Voprosi literaturi” publică un articol al anglistei V. Ivașova în care se respinge oricare idee de continuitate culturală modernistă. Aticolul a fost urmat de două replici, semantate de D. Urnov și V. Dneprov. În polemica sa cu V.Ivașova, V. Dneprov consideră că Joyce și Kafka ”au fost scriitori anti-burghezi și au adus în literatură foarte multe ”forme” noi, dar avertizează, totodată, asupra pericolului folosirii iresponsabile și extravagante a acestor noi ”forme”, cum ar fi tehnica ”fluxului conștiinței”, care ar putea conduce, inevitabil, la un subiectivism de factură modernistă, în loc să fie folosite rațional în momente importante și corespunzătoare în cadrul realismului care este ”arta clasică a secolului al XX-lea”[4, p. 116]

Lucrările Ecaterinei Ghenieva reprezintă una dintre cele mai mari contribuții ruse sovietice la studierea operei joyceene. E. Ghenieva este primul cercetător din URSS care a susținut în 1972 o teză de doctorat despre Joyce intitulată ”Proza artistică a lui James Joyce”, avându-o drept conducător științific pe cunoscuta anglistă V. Ivașova la Universitatea de Stat ”M. V. Lomonosov” din Moscova. Unul dintre obiectivele tezei a fost și rectificarea opiniilor

stereotipizate ale interpretării prozei lui Joyce, cu o relaționare a discursului critic sovietic cu cel occidental pentru a distinge două perioade net antitetice în receptarea operei joyceene: cea din anii 1930 și cea de după 1930. Dacă prima perioadă este caracterizată printr-o superficialitate a investigării specificului narațiunilor, cea de-a doua, pe care o ilustrează și E. Ghenieva, se deosebește prin dexteritatea și soliditatea studiilor și comentariilor textelor respective. Teza examinează cariera literară a autorului, care este împărțită în patru perioade, cu aprecierea articolelor și teoriilor estetice timpurii și a fundalului cultural anglo-irlandez. Astfel, lucrarea reprezintă o exegeză extrem de erudită și profunda a celor mai diverse aspecte controversate ale creației lui Joyce.

Opiniile critice ale cercetătoarei E. Ghenieva au fost sporadic expuse în publicațiile sale din anii 1980. Anul 1982 centenarul nașterii lui Joyce, - a fost marcat în Uniunea Sovietică prin publicarea la editura politică "Progress" a unui volum cu romanele "Portretul artistului în tinerețe" și „Oameni din Dublin” în limba engleză, cu o introducere și o serie de comentarii de E. Ghenieva.

În 1985 revista „Voprosî literaturî” publică articolul lui Nicolai Afanasiev ”Depășirea romanului ”Ulise”, în care cercetătorul vorbește despre ”eșecul romanului” și lupta continua cu critica sovietică pentru a explica locul lui Joyce în literatura secolului XX. Un moment semnificativ pentru toți cititorii sovietici este întrebarea dată de Afanasiev: ”De ce romanul ”Ulise”, acea capodoperă, acea ”carta magna” nu a devenit o ”Comedie umană” sau un ”Război și pace” a literaturii secolului XX”. Răspunsul este simplu: ”calea pe care a mers Joyce a fost de perspectivă, dar s-a descoperit că această perspectivă este finită”[4, p. 189].

După 1985 când deși perestroika avansată de Gorbaciov era în fază incipientă, linia oficială păstra unele tendințe conservatoare, dar erau revizuite de o generație tânără de cercetători, care încercau să-i revendice lui Joyce un loc, cel puțin unul modest, în panteonul literaturii universal, construit de nomenclatura politică și științifică într-o perioadă condiționată de o deschidere, de glasnosti forțată chiar de activiștii de partid. Opiniile despre opera lui Joyce suferă unele modificări, dar în lipsa unei traduceri integrale a romanului ”Ulise”, insista în expuneri dilentante asupra unor aspecte dificile ale textelor și ale interpretărilor acestora.

Referințe bibliografice:

1. ЗАМУЯТИН, Е., – *A Soviet Heretic: Essays*. Chicago: University of Chicago Press, 1970. 322 p.
2. ВИШНЕВСКИЙ, В. (1930) – *Знать Запад!* În: Литературный критик. nr. 7, с. 79-95.
3. ГЕНИЕВА, Е. (1971) – *Джойс и Ибсен*. În: Вестник Московского Университета. nr. 3, 1971, с. 32-41.
4. КОРНУЭЛЛ, Н. (1997) – *Джойс и Россия*, Санкт-Петербург: «Академический проэкт», 190 с.
5. ЛУКАЧ, Г. (1935) – *Роман*. În: Литературная энциклопедия. Vol IX, Москва, с. 773-832.
6. МИРСКИЙ Д. (1928) – *Джойс (Улисс, 1922)*. În: Версты, nr. 3, с. 147-149.
7. МИЛЛЕР-БУДНИЦКАЯ, Р. (1934) – *”Улисс” Джеймса Джойса*. În: Интернациональная литература. nr. 1, с. 169-179.
8. СТАРЦЕВ, А. (1936) – *О Джойсе*. În: Интернациональная литература. nr. 4, с. 66-68.
9. ФОГЕРТИ, Ю. (1928), – *Джеймс Джойс*. În: Вестник иностранной литературы. nr. 10, с. 119-128.
10. УРНОВ, Д. (1965) – *Портрет Дж. Джойса – портрет писателя и «пророка»*. În: Знамя, nr. 4, с. 215-234.

QUELQUES LIGNES DE CONDUITE POUR LA TRADUCTION FRANÇAIS-ALBANAIS DES CONSTRUCTIONS ABSOLUES

Dr. Fjoralba Dado

Université de Tirana, Faculté des Langues Étrangères, Département de Français

Même si au Département de Français de la Faculté des Langues Étrangères de Tirana, nous avons opté pour l'enseignement de traduction interprétative telles que proposée par le modèle interprétatif de l'ESIT, force est de constater que certains phénomènes linguistiques deviennent des sources de problèmes pour les apprenti-traducteurs, surtout au niveau des interférences linguistiques. D'où, l'objectif de cette communication d'analyser le phénomène linguistique des constructions absolues, dans l'optique de la traduction littéraire français-albanais. En premier lieu, nous allons proposer la définition de cette notion dans les deux langues à partir de différentes études. Ensuite, grâce à l'analyse contrastive des exemples tirés d'un corpus composé de quelques œuvres littéraires traduites du français en albanais, nous allons essayer de tirer quelques conclusions.

Mots-clés : construction détachée, construction absolue, traduction

1. Précisions sur les constructions absolues

Si l'on se réfère à Suzanne Hanon, ces constructions nominatives dépendantes sont constituées par deux termes en rapport de sujet et de prédicat logiques. Elle distingue plusieurs types de constructions absolues (CA):

Le type A – les constructions mobiles à valeur attributive - *Marie est assise les yeux fermés*

Le type B – Les constructions mobiles à valeur circonstancielle - *La porte fermée, Marie s'en alla*

Les types C et D – Les constructions à place fixe - *Pierre est tête nue, Un jeune homme torse nu se promène dans le jardin*[8].

Cependant, les CA ont fait l'objet de nombreux ouvrages de grammaire et de nombreuses études.

Dans la 12^e édition du *Bon Usage* ces constructions portent le nom de compléments absolues [9], alors que dans Wagner&Pinchon [11], Béchade [3] elles sont traitées dans le chapitre des participes. Selon Damourette et Pinchon, elles font parties dans la classe des phrases nominatives [7]. Brunot les considère en tant que compléments sans préposition [4].

Bernard Combettes propose une définition plus ou moins identique avec celle de Hanon qui diffère par rapport au traitement des constructions constituées par un participe passé (*la porte fermée..*)[6]. En effet, dans la grammaire traditionnelle ces constructions sont considérées comme des propositions subordonnées constituées par un participe alors que pour Suzanne Hanon elles font partie des constructions absolues à valeur circonstancielle. Nous allons nous appuyer sur le point de vue de Combettes et nous laisserons hors de notre analyse ce type de constructions.

2. La morphosyntaxe des constructions absolues

Sur le plan morphologique, les constructions absolues ne présentent aucun trait spécifique. Les seuls traits qui les caractérisent sont leur mobilité dans la phrase, l'ajout sémantique et au niveau prosodique, elles sont caractérisées par une pause traduite par une virgule à l'écrit et accompagnée d'une intonation particulière. Mais quels sont les éléments constitutifs d'une construction absolue et quel est leur ordre à l'intérieur de celle-ci?

Le sujet logique est le premier élément. Il est constitué par un syntagme nominal, lui-même composé d'un substantif actualisé grâce à l'emploi d'un article défini ou d'un adjectif possessif.

1) *Les prunelles fixes, il contemplait les ruines de sa joie* (ES, p.80)

Me sy të brengosur, po këqyrte mbeturinat e gëzimit të tij (Edukimi i ndjenjave, p.42)

2) *Interminable et osseuse, étendue sur son lit, ses mains aux brunes verrues croisées sur sa poitrine, Mmefaisait (exemple cité par Combettes, 1998, p. 57)*

3) *Bonnet grec à la main, il entraît à pas muets pour ne déranger personne et toujours en répétant la même phrase (Mme Bovary, e-book, p. 210)*

Me kapuçin e tij të rrafshhtë në dorë, ai hynte pa u ndier që të mos shqetësonte njeri (Zonja Bovari, p.108)

4) *Tête nue, poitrine ouverte, il aspirait l'air. (ES, e-book, p.116)*

Hoqi kapelën, zbuloi kraharorin dhe mori frymë thellë (Edukimi i ndjenjave, p.63)

L'absence d'article est constatée chez les substantifs marquant des parties du corps (mains, bouche) et faisant partie des expressions semi-lexicalisées (*bouche bée, tête baissée*) ou de certaines structures détachées telles que les constructions symétriques (*main dans main*) et énumératives (*bouche ouverte, yeux fermés*). Quant au prédicat, il est exprimé par:

- Un adjectif qualificatif (*poitrine ouverte*)
- Un adjectif verbal (*la bouche souriante*)
- Un syntagme prépositionnel (*bonnet grec à la main*)

Au niveau de l'intégration syntaxique dans la phrase, la construction absolue peut occuper plusieurs positions. En effet, elle a également une valeur de prédicat secondaire et remplit les mêmes fonctions essentielles et non essentielles clairement définies par les différentes grammaires. Ainsi, au cas où elle se rattache au syntagme nominal, elle remplit la fonction de complément du nom *Un jeune homme torse nu* et/ou la fonction d'épithète dans une structure du type prépositionnel *Un homme aux mains croisées*. Elle peut également remplir la fonction d'attribut du sujet ou du complément d'objet [10]:

Il est parti les mains vides

On l' a renvoyé les mains vides

3. La sémantique et la référence des constructions absolues

Même si les constructions absolues sont caractérisées par un détachement au niveau syntaxique, du point de vue sémantique et référentiel elles sont rattachées au prédicat secondaire. Ici, il y a lieu de préciser que les constructions absolues ne constituent pas le référent. Le sujet nominal logique revêt la valeur du référent essentiellement grâce à la relation sémantique établie entre une construction absolue et un élément du prédicat principal. Ces éléments peuvent établir entre eux une relation anaphorique partielle, à savoir la relation entre le tout et la partie. Cela veut dire que le prédicat secondaire ne qualifie qu'une partie du référent. Dans ce cas, la construction absolue ne constituant pas le référent, elle est une construction à la seule valeur qualificative. Elle n'a pas de valeur d'identification. Par conséquent, dans la majorité des cas les constructions absolues ont une valeur descriptive. Cela n'empêche pas qu'il y ait des constructions absolues à valeur circonstancielle:

5) *Les yeux fatigués à la fin, elle fermait ses paupières (Mme Bovary, p.78)*

Dans l'exemple cité ci-dessus, la construction absolue et le prédicat secondaire entretiennent une relation temporelle de postériorité. Vu son caractère plutôt analytique que synthétique, la langue albanaise préfère la paraphrase en explicitant la relation temporelle établie entre la construction absolue et la phrase qui suit. La traduction de la séquence suivante en témoigne:

Më në fund si i lodheshin sytë, ajo mbyllte qepallkat (Zonja Bovari, p. 71)

Etant donné que les constructions absolues sont plutôt descriptives, elles constituent un élément essentiel de la poésie du portrait. Dans quelques passages tirés de notre corpus, nous avons constaté que les constructions détachées de nature différente sont dans une position linéaire, souvent sans mot de liaison. Cette hétérogénéité peut s'expliquer par le fait que les constructions absolues font preuve d'une similarité syntaxique avec les autres constructions détachées, par exemple les constructions détachées adjectivales. Cependant, selon Abeillé et Godard la position des constructions absolues dans la phrase dépend également d'autres facteurs

comme leur longueur et leur poids[1]. Les constructions absolues constituent un prolongement syntaxique assuré grâce à l'élargissement de différents compléments. À part ces facteurs, nous sommes de l'avis qu'il existe aussi un autre facteur important qui influence sur la position initiale des constructions absolues dans la phrase. Dans les oeuvres littéraires, cette position initiale sert de cadre introductif à la description du personnage en donnant ainsi au lecteur la possibilité de connaître préalablement ce dernier. Suzanne Hanon a établi des statistiques portant sur la position des constructions absolues dans un corpus donné[8]:

- 3/4 des constructions absolues en fonction d'apposition ont une position postverbale
- Seulement 15% occupent une position initiale et 11 % sont situées entre le sujet et le verbe.

Du point de vue de la dynamique de la communication, les constructions détachées répondent à une fonction traditionnelle selon laquelle la position initiale procure à ces unités une valeur thématique explicite. En effet, les constructions détachées ont généralement un caractère thématique en présentant notamment la topique et rarement le commentaire. Mais, le fonctionnement logique et informatif de ces constructions dépend beaucoup de la position qu'elles occupent dans la phrase, avant ou après le verbe. Il s'agit plutôt d'une position périphérique dans celle-ci. Du point de vue pragmatique, ces constituants sont syntaxiquement détachés des constituants auxquels ils se rattachent. Le détachement des constituants fait interrompre la linéarité syntaxique de la phrase.

4. Parallèle entre quelques constructions absolues du français et les attributs détachés en albanais

Après ce regard rapide sur les constructions absolues, il est intéressant de voir dans l'optique de la traduction littéraire français-albanais la façon dont des constructions absolues nominatives sont transmises en albanais:

6) *Le tricorne sur l'oreille et les mains derrière le dos, des sergents de ville erraient le long des murs* (ES, e-book, p.62)

Ndërsa policët me kapelat trekëndëshe të ngjeshura mbi sy dhe duart prapa shpinës, silleshin gjatë mureve (Edukimi i ndjenjave, p. 36)

7) *Il foulait avec elles les crottins de cheval, une main dans la poche de sa veste et son chapeau de paille mis de côté.* (Mme Bovary, e-book, p. 283)

Ai shkellte me to mbi bajgat e kuajve, duke mbajtur njërin dorë në xhepin e xhaketës dhe kapelën prej kashte mbi njërin sy (Zonja Bovari, p.146)

À partir de ces exemples, dans la traduction en albanais nous pouvons constater qu'à ces constructions du français correspondent également des constructions détachées mais introduites par la préposition *me* suivie de l'accusatif (exemple 6) ainsi que des constructions comportant l'emploi d'un gérondif (exemple 7). Une telle correspondance qui peut s'ajouter à la tendance des apprenti-traducteurs de traduire littéralement, surtout lors du passage de la langue A vers la langue B, provoque des difficultés surtout au niveau de l'abstraction de la forme du texte source. Ainsi, les apprenti-traducteurs auraient plutôt tendance à traduire la phrase suivante en gardant en français la préposition *me* de l'albanais:

8) *Me kraharorin lakuriq dhe me rrobat që i ishin bërë zhele, ai thërriste se*
Avec la torse nue

5. Quelques précisions sur les constructions absolues, les constructions détachées et l'attribut détaché en albanais

Dans les exemples analysés ci-dessous, les constructions absolues présentent des traits syntaxiques et sémantiques correspondant avec ceux des constructions détachées décrits par Combettes [6]. Ici, il y a lieu de préciser ce que l'on sousentend en albanais avec "construction absolue", "construction détachée" et "attribut détaché".

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les constructions détachées jouissent généralement d'une relative mobilité, sont divisées par une pause avec la partie de la phrase qui

suit, forment un prédicat second qui apporte de l'information supplémenaire au support ou au référent qui est l'un des constituants du prédicat principal. Ce référent coïncide avec le sujet de la phrase mais peut être exprimé également par un pronom complément objet direct.

Selon Combettes, les constructions absolues font partie des constructions détachées en partageant ainsi des traits essentiels communs: la place libre dans la phrase et la capacité à former une prédication seconde [6]. Si l'on se réfère aux grammaires albanaises, ces constructions font partie de la catégorie des attributs détachés et sont définies comme suit: “ *Il s'agit de constructions qui sont sémantiquement rattachées au sujet ou au complément d'objet et en général sont positionnées auprès de verbes de mouvement ou d'état*” [2]. Donc, l'analyse de cette définition nous emmène à conclure que dans la langue albanaise l'attribut, qu'il soit détaché ou non, entretient un double rapport qui sousentend une relation circonstancielle avec le constituant verbal et une relation que l'on pourrait qualifier de “descriptive” avec un substantif ou pronom qui remplit essentiellement la fonction du sujet et du complément d'objet.

La construction absolue, qui jouit d'une place libre tout autant que les constructions détachées, peut occuper différentes places dans la phrase: au début, au milieu et à la fin. Cette liberté de positionnement est traduite par une virgule à l'écrit et par une pause à l'oral.

6. Quelques remarques

Les constructions absolues soumises à notre analyse, sont composées de deux termes qui entretiennent des relations d'interdépendance et appartiennent aux catégories morphologiques suivantes:

Article défini/ adjectif possessif/ sans article + substantif+ Groupe prépositionnel/ participe présent ou passé /adjectif.

Le premier substantif est généralement accompagné d'un article défini et rarement d'un adjectif possessif. Il y a aussi des cas caractérisés par l'absence totale de l'article.

Voyons les constructions absolues dans les exemples suivants:

a) *Article défini + nom + adjectif*

9) *La poitrine nue [...], il protestait de son innocence.*(ES, p.78)

Me kraharonin lakuriq [...], ai thërriste e vërriste se s'kishte faj.(ES, p.40)

b) *Article défini + Groupe prépositionnel*

10) *Le tricorne sur l'oreille et les mains derrière le dos, des sergents de ville erraient le long des murs* (ES, e-book, p.62)

Policët me kapelat trekëndëshe të ngjeshura mbi sy dhe me duart prapa shpinës, silleshin gjatë mureve (ES, p.36)

c) *Article défini + nom + participe présent*

11) *Casanova, le coeur battant de l'émotion [...], reste immobile et stupide en face de ce messenger jailli de l'ombre.*(Porporino, p.243)

Kazanova, me zemrën që po i rrihte fort nga emocioni [...], mbeti i ngrirë dhe i hutuar përballë këtij lajmëtari të mbirë nga hija. (Porporino, p.185)

d) *article défini + participe passé + Groupe prépositionnel*

12) *Le regard tourné vers les cendres [...], elle défaisait, de l'autre, le lacet de la brassière;* (L'éducation sentimentale, p.163)

Me sytë te prushi, [...], ajo po i zgjidhte me dorën tjetër gjalmin e jelekut; (Edukimi i ndjenjave, p.133)

Vu les exemples cités ci-dessus, nous pouvons affirmer que dans la traduction en albanais les attributs correspondent avec les constructions absolues du français. La seule différence se situe au niveau de l'emploi de la préposition *me*, qui introduit l'attribut. Cependant, il y a un autre moyen qui sert à exprimer la construction absolue du français en albanais, à savoir une proposition subordonnée relative:

13) *Mlle Vatnaz, une écharpe orientale autour des reins, se tenait à un coin de la cheminée.* (L'éducation sentimentale, p. 437)

Zonja Vatnaz, *që kishte ngjeshur për brezi një shall oriental, ishte ulur pranë oxhakut* (Edukimi i ndjenjave, p. 437)

De la même manière, la construction absolue du français dont le deuxième constituant est constitué par un participe présent (-ant), donc elle répond au schéma *article défini+ participe présent (-ant)* peut être exprimée en albanais par :

- un attribut où au participe présent du français correspond une proposition subordonnée relative, qui définit tout en le qualifiant, le noyau nominal de l'attribut (exemple 11, *le cœur battant*). En effet, dans ce cas le participe présent dans le texte source est suivi d'un groupe prépositionnel :

- un attribut du type *préposition "me"+ nom + Groupe prépositionnel* :

14) *elle le regardait la tête un peu de côté, la bouche souriante.* (L'éducation sentimentale, p. 441)

Ajo e vështronte me kokën të kthyer pak mënjanë dhe me buzë në gaz. (Edukimi i ndjenjave, p. 442)

La phrase en français contient deux constructions absolues, l'un d'eux en position non détachée et l'autre en position détachée, qui sont traduites en albanais par des attributs coordonnés.

- Une proposition indépendante :

15) *Rosanette considérait un point par terre, à trois pas d'elle, fixement, les narines battantes, absorbée.* (L'éducation sentimentale, p. 403)

Rozaneta i kishte qepur sytë përdhe, te një pikë e vetme, nja tre hapa larg; flegrat e hundës po i dridheshin. (Edukimi i ndjenjave, p. 401)

Donc, étant donné la nature verbale du participe présent de ces constructions, en albanais il peut correspondre soit avec une proposition relative à la fonction qualifiante soit avec une proposition indépendante qui s'incrit dans un cadre toujours descriptif. Tout de même, il y a également d'autres moyens pour exprimer les constructions absolues du français en albanais. Ainsi, si en français la CA ne contient aucun élément de nature verbale, en albanais apparaît la nécessité de l'emploi du verbe d'état « *dukem* » (fr. sembler) :

16) *Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chantre de village, l'air raisonnable et fort embarrassé* (Mme Bovary, p. 8)

Balluket përmbi ballë i kishte të prera drejt si ndonjë psalt fshati, dukej njeri i shtruar dhe i vënë në siklet të madh (Zonja Bovari, 2002, traduit par B.Doko, p. 17)

Dans la deuxième traduction (exemple 17), le traducteur a choisi de traduire la CA du texte source en gardant le même schéma de l'original même s'il n'y a pas de structure verbale « *kishte pamjen/avoir l'air* » :

Flokët i kish të premë drejt, mbi ballë, si psalt fshati dhe pamjen e një kalamani t'urtë e fort t'hutuem (Zonja Bovari, 1962, traduit par Z.Rexha, p.11)

Le phénomène de l'emploi des verbes représentatifs "avoir" ou "avoir l'air" est étudié par le chercheur Choi-Jonin. Selon Choi-Jonin, ces constructions correspondent à un *nexus* (=noyau) *nominal en fonction d'attribut* et figurent à l'intérieur d'une liste appelée *valence parasitaire* [5]. Lors de la traduction en albanais, l'emploi de la valence parasitaire peut aller de paire avec l'emploi traditionnel des attributs introduits par la préposition « *me* ». Voici la définition des constructions absolues proposée par Suzanne Hanon: « *Par constructions absolues, nous entendons des constructions nominales, dépendantes, constituées par deux termes en rapport de solidarité que l'on peut considérer comme un sujet et un prédicat logiques. Les constructions absolues sont nominales parce qu'elles excluent la présence d'un verbe conjugué dans leur prédicat*»[8].

En guise de conclusion

Dans cette communication, nous avons pu constater les définitions de la notion de "construction absolue" proposées par différents chercheurs. Du point de vue traductologique, nous pouvons confirmer que les constructions absolues du français qui sont toujours nominales

peuvent être traduites en albanais en gardant le caractère nominal mais en introduisant la préposition *me* accompagné de l'accusatif.

En outre, les constructions absolues du français qui comportent un élément à caractère verbal, peuvent être traduites en albanais soit par une proposition relative à la fonction qualifiante soit avec une proposition indépendante qui s'inscrit dans un cadre toujours descriptif.

Références bibliographiques:

1. ABEILLÉ, Anne & GODARD, Danièle (2000) - *French word order and lexical weight*, in R. Borsley (éd.) *The nature and Function of Syntactic Categories*, Syntax and Semantics 32, New York : Academic Press.
2. AKADEMIA E SHKENCAVE, (1997) - *GRAMATIKA E GJUHËS SHQIPE II*, Tiranë, p. 345.
3. BÉCHADE, Hervé-D. (1986) - *Syntaxe du français moderne et contemporain*, Paris, P.U.F.
4. BRUNOT, Ferdinand (1953/ 1922) – *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, 3^e édition, Masson et Cie, Paris.
5. CHOI-JONIN, Injoo (2000) - *Nexus nominal à fonction d'attribut*, in Cl. Buridant, G. Kleiber et J. – Ch. Pellat (éds.), *Par monts et par vaux. Itinéraires linguistiques et grammaticaux, Mélanges de linguistique générale et française offert au professeur Martin Riegel*, Peeters, Louvain-Paris, p. 95-110.
6. COMBETTES, Bernard (1998) - *Les constructions détachées en français moderne*, Ophrys, Paris.
7. DAMOURETTE, Jacques & PINCHON, Edouard (1911-1940) - *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, d'Atrey, Paris.
8. HANON, Suzanne (1989) - *Les constructions absolues en français contemporain*, Peeters, Louvain - Paris.
9. GREVISSE Maurice, GOOSSE, André (2008) - *Le Bon Usage : grammaire française*, 12^e édition, Duculot, Paris-Louvain-la-Neuve, p.510.
10. RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René (1994) - *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F, p.192.
11. WAGNER, Robert-Léon, & PINCHON, J., (1962) - *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris, p.65.

Œuvres littéraires citées

FERNANDEZ, Dominique (2008) *Porporino ou les mystères de Naples*, Paris, les Cahiers Rouges Grasset.

FERNANDEZ, Dominique , (2008) *Porporino ose misteret e Napolit*, traduit par Arben Leskaj, Tiranë, Shtëpia botuese Dudaj.

GUSTAVE, Flaubert *Madame Bovary*, version numérique (e-book)
<https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Flaubert-Bovary.pdf>

GUSTAVE, Flaubert (2002) *Zonja Bovari*, traduit par Viktor Kalemi, Tiranë, Shtëpia botuese, Argeta-LMG.

GUSTAVE, Flaubert (1962) *Zonja Bovari*, traduit par Zekirja Rexha, Tiranë, Shtëpia botuese Naim Frashëri.

GUSTAVE, Flaubert, *L'Education sentimentale*, version numérique (e-book)

http://www.ebooksgratuits.com/ebooksfrance/flaubert_education_sentimentale.pdf

GUSTAVE, Flaubert (1998) *Edukimi i ndjenjave*, përktheu Bujar Doko, Tiranë , Shtëpia botuese OMSCA.

ASPECTE CROMATICE CU IMPACT ASUPRA DETERMINĂRII OCUPAȚIONALE A PERSONAJELOR DIN ROMANUL “ROȘU ȘI NEGRU” DE STENDHAL

Gheorghită Ana, USM

De-a lungul istoriei umane, fiecare culoare a acumulat o semnificație aparte care, în funcție de timp și de mediu – geografic, etnic, profesional etc. – a evoluat, deseori pe direcții neașteptate și surprinzătoare. Una dintre acestea ar putea fi și sfera ocupațională, cea a profesiilor practicate de către personajele literare. Julien Sorel, protagonistul romanului *Roșu și Negru* de Stendhal, se află în fața alegerii între două tipuri de cariere, care l-ar putea lansa în înalta societate: cea ecleziastică, reprezentată prin sutana neagră, și cea militară, simbolizată prin uniforma roșie. De asemenea, pe parcursul romanului atestăm numeroase situații, în care prezența unei anumite culori în ambianțe specifice influențează atât perceperea de către personajul respectiv a situației date, cât și destinul acestuia în ansamblu. Semnificația scenelor, care încadrează acțiunea romanului, se intensifică pe măsură ce sunt subordonate scopului urmărit de autor – cel de a explica tragismul destinului lui Julien Sorel.

Cuvinte - cheie: *ocupație, profesie, societate, culoare, scenă, simbolism cromatic.*

Simbolismul cromatic este important atât în viața cotidiană, cât și în domeniul artelor, inclusiv în literatură, și asta datorită încărcăturii emoționale suplimentare pe care o comportă. Așa cum, de-a lungul istoriei umane, fiecare culoare a acumulat o semnificație aparte care, în funcție de timp și de mediu – geografic, etnic, profesional etc. – a evoluat, deseori pe direcții neașteptate și surprinzătoare, putem vorbi despre o energie aparte, emanată de aceasta și receptată de beneficiar, fie că este vorba despre un consumator de artă conștient, versat, instruit sau despre unul ocazional, spontan și mai puțin pregătit să descifreze sensuri ascunse. De aici și impactul diferit exercitat asupra sferelor vizate. Una dintre acestea ar putea fi și sfera ocupațională, cea a profesiilor practicate de către personajele literare, dacă e să ne referim la domeniul care ne interesează în contextul dat.

Pentru a facilita interpretarea și rolul culorilor în romanul *Roșu și Negru* de Stendhal, este necesar să realizăm o incursiune în istoricul utilizării culorilor în domeniul determinării ocupaționale. Cercetătorul francez Michel Pastoureau propune niște definiții sau caracteristici ale noțiunii de culoare în universalitatea sa: „Culoarea este un fapt de societate; (...) societatea este cea care „face” culoarea, cea care-i dă definițiile și semnificațiile, care-i construiește codurile și valorile. Problemele culorii sunt întotdeauna probleme sociale” [5, p. 11]. Pe de altă parte, culoarea reprezintă un teren transdocumentar și transdisciplinar. Prima funcție a culorii este cea de a clasa, a marca, a proclama, a asocia sau a contrapune. Astfel, în epoca medievală, dar și în cea a lui Stendhal, culoarea servea drept semn distinctiv, emblemă obligatorie, marcă infailibilă sau însemn discriminatoriu, care desemna categoriile de excluși sau damnați: albul și negrul îi vizau pe mizerabili și infirmi, roșul – pe călăi și femei ușoare, galbenul – pe sperjuri,eretici și semiți, verzele (luat aparte sau în asociație cu galbenul) – pe muzicieni, jonglori, bufoni sau nebuni. De asemenea, în epoca medievală statutul social al unei persoane și profesia ei puteau fi identificate în funcție de culoarea hainelor pe care le purta. Astfel, nobilimea se îmbrăca în roșu, țăranii purtau, de regulă, culorile maro și gri, iar bancherii și mica nobilime erau îmbrăcați în verde.

Este de subliniat faptul că primul gen de literatură cu elemente ale simbolisticii cromatice sunt romanele cavalerești, autorii acestora inventând steme și blazoane pertinente ale personajelor, astfel luând naștere o heraldică literară. Codul culorilor este, deci, recurent și semnificativ: astfel, un cavaler negru este un personaj de prim-plan (de ex., Tristan), care își ascunde identitatea și este animat de cele mai bune intenții; un cavaler roșu este ostil eroului, fiind trădător sau nefast; un cavaler alb este de partea binelui, dând sfaturi înțelepte; un cavaler verde este tânăr, recent consacrat, insolent, fiind cauza dezordinilor; cavalerii galbeni sau aurii sunt rari, iar cei albaștri – inexistenți [4, p. 50]. În ce privește personajul stendhalian, Julien Sorel

din romanul *Roșu și Negru*, acesta se află în fața alegerii între două tipuri de cariere, care l-ar putea lansa în înalta societate: cea ecleziastică, reprezentată prin sutana neagră, și cea militară, simbolizată prin uniforma roșie. De asemenea, pe parcursul romanului atestăm numeroase situații, în care prezența unei anumite culori în ambianțe specifice va influența atât perceperea de către personajul respectiv a situației date, cât și destinul acestuia în ansamblu.

În romanul său, Stendhal creează caracterul complex al lui Julien Sorel, tânăr a cărui întreagă viață depinde de condițiile istorice ale Franței din timpul Restaurației și care declară război societății, remarcabilă prin ostilitatea ce i-o demonstrează cu diferite ocazii. Pe parcursul întregii acțiuni a romanului, Stendhal studiază evoluția umană și ideologică a lui Sorel. El insistă asupra contradicțiilor dintre Julien, plebeul, și dorința sa de a-și face o carieră în societatea aristocratică [1, p. 311].

Depășind limitele tipului uman creat de Stendhal, vom încerca în continuare să stabilim corelația dintre preferințele ocupaționale ale acestuia și titlul enigmatic al romanului. Stendhal, la rândul său, nu a explicat niciodată de ce i-a dat respectivul titlu romanului său – *Roșu și Negru*. Cei care au furnizat numeroasele explicații în acest sens au fost criticii literari, deseori intrând în contradicții reciproce. Este, totuși, evident că acest titlu ar trebui să aibă un raport cu esența conținutală a romanului, să caracterizeze explicit și fără echivoc destinul eroului principal, precum și epoca ce l-a predeterminat.

În imaginația sa de plebeu, istoria epocii napoleoniene s-a transformat într-o epocă semi-legendară, favorabilă pentru cei care nu aveau nici titluri de noblețe, nici bani. Fiecare adolescent avea, atunci, posibilitatea de a-și construi o carieră, doar cu o singură condiție – de a fi inteligent, curajos și energic. Aceste posibilități au dispărut odată cu epoca Burbonilor. Toate căile, cu excepția celei ecleziastice, erau închise pentru cei care nu aparțineau aristocrației sau burgheziei superioare. Acesta este motivul pentru care tânărul Sorel decide să devină slujitor ecleziastic. În acest context poate fi menționată explicația plauzibilă oferită de Stendhal însuși: Roșul ar semnifica faptul că, venit pe lume mai devreme, Julien Sorel ar fi fost soldat, însă în epoca în care a trăit, circumstanțele nu i-au lăsat altă alegere decât să devină preot: de aici și Negrul [2, p. 271].

Dacă e să privim dincolo de limitele titlului, pe parcursul romanului atestăm mai multe episoade, în care figurează culorile și care au o funcție nu mai puțin simbolică decât însuși titlul. Astfel, la începutul romanului, descoperim o scenă "roșie", în care Julien este avertizat de destinul său. Intrând în biserică, înainte de prima sa vizită la primar, dl de Rênal, el vede un fragment de ziar, uitat pe o bancă. Îl citește: "Detalii despre execuția și ultimele momente ale lui Louis Jenrel, executat la Besançon...". Ieșind din biserică, Julien are viziunea halucinantă a sângelui de lângă aghesmătar; în realitate, nu era decât aghesma vârstă pe jos, pe care reflecția draperiilor roșii din ferestre o făcea să semene cu o băltoacă de sânge. În plus, protagonistul observă asemănarea izbitoare dintre numele condamnatului și numele său. Astfel, în penultimele capitole ale operei, atestăm descrierea crimei lui Julien Sorel. În biserica din Verrières, Julien comite o vărsare de sânge, trăgând asupra dnei de Rênal. La fel de sugestivă este culoarea roșie și atunci când întruchipează iminența pedepsei, exprimată de călăul de la finele romanului, deci și de execuția, moartea ce vin odată cu el [3, p. 101].

În cazul culorii negre, utilizarea acesteia are o tradiție mult mai îndelungată. Pe parcursul istoriei, Negrul obține o dublă conotație: morală – reprezintă vestimentația oamenilor bisericii, a deținătorilor de funcții importante, pentru ei fiind o culoare demnă și integră, care exprimă dimensiunea virtuții; regală – este culoarea purtată frecvent de monarhi. Negrul se manifestă pe scară largă: în domeniul legilor somptuare, textelor literare, creațiilor artistice, statutelor și regulamentelor de bresle. Legiștii, juriștii și magistrații manifestau o atracție deosebită pentru această culoare, negrul deja nemaifiind conceput ca infernal sau nefast, ci ca auster și virtuos, semnificând autoritatea publică, legea, dreptul și administrația, în curs de afirmare la acea epocă, precum și cadrele universitare; negrul devine, deci, semnul distinctiv al unui statut particular și al

unei morale civice. Ulterior, negustorii, bancherii și oamenii de finanțe sunt cei care adoptă această predilecție pentru negru [5, pp. 111-112].

Dacă revenim la romanul *Roșu și Negru* de Stendhal, remarcăm două scene "negre", care o au în centru pe Mathilde de La Mole în rochie de doliu. Într-un sens, Mathilde se mândrește cu viața sa nobilă; în Franța anului 1830 această calitate șubrezește vizibil și atunci trăirile sale se transpun în sfera vieții imateriale – în sufletul său ea trăiește pe timpurile Frondei sau ale Renașterii și poartă, o zi pe an, nu fără o oarecare ostentație, doliul strămoșului său Boniface de La Mole, care a cunoscut dublul privilegiu de a conspira împotriva regelui său și de a fi amantul reginei sale. Astfel, aceasta este prima dată când Julien, la începutul aflării sale în casa marchizului de La Mole, remarcă frumusețea Mathildei: "Într-adevăr, își spuse Julien, această rochie neagră face să strălucească și mai mult frumusețea taliei sale. Ea are o ținută de regină [6, p. 351]". A doua oară este atunci când autorul o prezintă pe Mathilde la funeraliile lui Julien Sorel ghilotinat.

În altă ordine de idei, Stendhal accentuează în repetate rânduri interpretarea dată de eroul romanului destinului său. Dacă ar fi trăit sub dominația lui Napoleon, ar fi putut îmbrățișa cariera militară și, cu riscul vieții sau al sângelui său, urca pe scara socială. În timpul Burbonilor, el nu are altă alegere decât statutul ecleziastic. „Negre” sunt mai multe scene din roman, în mod special cele din seminar, unde sute de tineri, privați de dreptul opțiunii, asemeni lui Julien Sorel, își îmbrățișează „negrul” destin [3, p. 138]. Capitolele în care autorul descrie viața protagonistului la seminarul din Besançon reprezintă o severă satiră a educației tinerilor preoți. Ignoranța, ipocrizia și egoismul sunt cele trei pietre de temelie ale acestei educații. În timpul aflării sale la seminar, Julien nu-și putea stăpâni aversiunea față de seminariști, colegii săi, băieți inculți care îl detestau și ei, la rândul lor, tocmai pentru că era diferit. Autorul începe să mediteze asupra destinului lui Julien, al altor seminariști și, implicit, asupra condițiilor sociale, în care s-a format psihologia acestor tineri ghinionști. Julien „evadează” din seminar ajutat fiind de oferta marchizului de La Mole, care îi propune să lucreze la el în calitate de secretar.

Semnificația scenelor, care încadrează acțiunea romanului, se intensifică pe măsură ce sunt subordonate scopului urmărit de autor – cel de a explica tragismul destinului lui Julien Sorel. Nu este o țintă ușor de atins, astfel încât pare firesc ca autorul să recurgă la diversificarea mijloacelor artistice și nonartistice, care i-ar veni în ajutor în această misiune emblematică. Culorile și sensurile ascunse în ele constituie unul dintre aceste mijloace, care își îndeplinesc cu brio funcția de a aprofunda trăirile cititorului pe parcursul întregului roman – de la titlu și până la ultimul cuvânt din misterioasa operă literară.

Referințe bibliografice:

1. ECHELARD, Michel (1984) – *Histoire de la littérature en France au XIX^e siècle*, Paris, Hatier, 546 p.
2. MARTINEAU, Henri (1951) – *L'œuvre de Stendhal. Histoire de ses livres et de sa pensée*, Paris, Albin Michel, 635 p.
3. MOUILLAUD, Geneviève (1973) – *Le Rouge et le Noir de Stendhal, le roman du possible*, Paris, Larousse, 284 p.
4. PASTOUREAU, Michel (2006) – *Albastru. Istoria unei culori*, Chișinău, Cartier, 232 p.
5. PASTOUREAU, Michel (2012) – *Negru. Istoria unei culori*, Chișinău, Cartier, 252 p.
6. STENDHAL (1968) – *Roșu și Negru (Cronica anului 1830)*, București, Ed. Pentru Literatura Universală: colecția *Clasicii Literaturii Universale*, 528 p.

CONSIDERENTE PRIVIND PRIMELE CONTURĂRI ALE PARADIGMEI AXIOLOGICE ÎN EDUCAȚIE

Gîncu Irina, dr.în pedagogie, Departamentul Limba Engleză
și Limba Franceză Specializate, USM

Reflecțiile despre valoare și rolul acestora în educație sunt numeroase atât în literatura filosofică, cât și în cea pedagogică. Valorile sunt indispensabil legate de ființa umană; umană este și educația. Pentru a fundamenta rolul valorilor în calitatea acestora de repere ale procesului educațional, vom evoca câteva puncte de vedere ale unor filosofi și pedagogi.

Cuvinte-cheie: *valori, educație, axiologie, morală, etică, virtute, valorizare*

Valorile sînt indispensabil legate de ființa umană; umană este și educația. Eficiența actului paideutic este condiționată de desfășurarea teleologică a acestui proces. Proiectarea spre un scop și un ideal pornește de la un sistem de valori autentice. Astfel, pedagogia își structurează discursul prin asimilarea unor valori dezirabile atît pentru prezent, cît și pentru viitor.

Conform accepțiunilor savanților din domeniu, sistemul de valori sociale constituie premisa de la care decelează valorile educaționale structurate în finalități. Dimensiunea educațională a valorilor se reflectă prin faptul că ele sunt create prin cunoaștere, iar cunoașterea este educativă. Cunoașterea schimbă, desăvîrșește ființa umană, atribuindu-i o nouă valoare, care, la rîndul ei, este o acțiune de domeniul educației.

Reflecțiile despre valoare și rolul acestora în educație sunt numeroase atît în literatura filosofică, cît și în cea pedagogică. Pentru a preciza rolul valorilor ca repere ale procesului educațional, vom evoca câteva puncte de vedere ale unor filosofi și pedagogi.

În antichitatea greacă, Platon a conceput lumea ideilor ca sorginte a ființei și a valorilor. Printre numeroasele lucrări menționăm în special *Republika*, o lucrare filosofică care cuprinde elaborarea unei metodologii dialectice pentru dezvoltarea Formei (*eidōs*) dreptății, a esenței metafizice. Accentul este pus pe dialog, pe revizuirea aspectului juridic al cetății, plecînd de la legislațiile și obiceiurile existente în diferite cetăți grecești sau barbare. În *Republika* acest aspect este diluat, iar accentul cade pe *reforma educațională*. Idealul educațional din acea perioadă era *kalokagathia*: un om frumos (*kalos*) și bun (*agathos*). Pentru atingerea acestuia, filosoful recomandă conținuturile educaționale necesare: educația fizică, cultivarea muzelor și educația literară [7, p.127; 6, p.18].

Platon a trăit într-o epocă de criză a Greciei, iar operele sale sînt o reacție de dezacord și dispreț față de situația politică și etică a societății ateniene. În dialogurile politice *Republika*, *Legile*, *Gorgias*, Platon a descris goana după putere, necinstea, căderea moravurilor, ipocrizia.

O dificultate în descifrarea operei lui Platon sînt termenii etici. Cunoașterea lor este importantă pentru a înțelege semnificația textelor platoniene. Astfel, termenii centrali ai dialogului *Republika* sînt: *arete* – virtute, *eudaimonia* – fericire, *dikaiosyne* – dreptate, justiție, *agathos* – bun. Termenul *arete* este, de obicei, tradus prin *virtute*. El însă a suferit schimbări semnificative odată cu modificările de paradigmă culturală din istoria Greciei. În epoca lui Homer, de exemplu, omul era valoros dacă avea calități războinice. În secolul al V-lea î.e.n. locul eroului este luat de atlet. Virtutea sportivă sporește gustul pentru sport, iar idealul educațional este centrat pe cultul sportului. Secolul al IV-lea î.e.n., prin Socrate și Platon, deplasează accentul spre sensul moral al lui *arete*, iar la Platon – spre desăvîrșire spirituală.

Termenul *dikaiosyne* este tradus în engleză prin *justice*, *righteousness* sau *morality*, în limba franceză – *justice*, iar în limba română prin *dreptate* sau *justiție*. În perioada homerică, termenul însemna un fel de a fi al conducătorului militar cu două virtuți: puterea lumească și sfatul divin.

La poetul Theognis din Megara, acesta însemna o calitate a caracterului uman caracterizată prin măsură și cumpătate. Omul bun (agathos) este omul nobil, ales, respectabil, adică omul este *agathos* dacă este *dikaiosyne*. Acest sens al lui *dikaiosyne*, de armonie a cetății și a sufletului, va fi esențial la Platon și diferă de sensul său arhaic din dreptul de proprietate, acela între echilibrul de a da și a lua.

Așadar, dialogurile lui Platon se transcriu într-o filosofie morală care oferă răspuns la două întrebări: cum trebuie să trăim? Cum putem ști cum trebuie să trăim? Răspunsurile fragmentate la aceste întrebări le putem găsi în toate dialogurile lui Platon.

Este clar că între politic și moral nu există nicio demarcație netă, aproape în fiecare dialog relevându-se profunda lor legătură. Problemele ridicate de viața socială și politică nu pot fi gândite separat de caracterul și educația cetățenilor. De aceea, valorile politice, așa cum se conturează în unele dintre dialogurile platoniene, sînt intrinsec determinate de valorile morale, au un caracter derivat, deoarece sînt obținute printr-un argument moral. Astfel, dimensiunea politică a operei lui Platon se transformă în cea educațională (morală) cu accentul pe: importanța dezvoltării interiorului și sufletului; finalitățile educaționale diferențiate; rolul culturii spirituale prin „povestirea miturilor care plămădesc firi sănătoase intelectual și moral” [7, p.169]; alegerea genurilor artistice în funcție de finalitatea lor; educația fizică este un exercițiu curativ și recuperator pentru minte; o educație plăcută, fără rigiditate sau încorsetări.

Educația, în această opinie, este o formă superioară de asigurare a continuității: prin educație se avansează în domeniul valorilor în speranța întăririi și sporirii acestora; educația este garantul stabilității, ordinii și armoniei.

Asemenea lui Platon, concepția lui Aristotel despre educație derivă din filosofia morală prin reliefarea virtuților caracterului, prin realizarea unui program sistematic de educație etică publică a tinerilor, prin supremația educației literare față de educația fizică. Spre deosebire de virtutea lui Platon, virtutea aristotelică înseamnă a fi înțelept, adică a avea rațiunea drept călăuză.

Educația morală, mult prețuită de Aristotel, este un lucru foarte dificil și nu se face prin studiu, cum ar fi recomandat Socrate. Însușirea virtuților morale, în opinia lui Aristotel, înseamnă deprindere sau exercițiu, adică repetarea activităților care sunt considerate virtuozitate sau imitarea unor modele de virtute. Omul devine ceea ce este prin natură, instruire și deprindere. Cele două de pe urmă alcătuiesc educația care pregătește sufletul pentru dobîndirea moralității. Așadar, educația cuprinde două categorii de activități: comunicarea de cunoștințe și formarea deprinderilor, dar cu accentul pe aspectele emoționale și comportamentale direct legate de formarea caracterului. *Eudaimonia* lui Aristotel, tradusă prin „etică a fericirii” de francezi sau „etică a virtuții” de englezi, este un indicator ultim al progresului societății, i.e. cum să ne organizăm politic cetatea, pentru ca toți cetățenii să aibă o viață fericită? Răspunsul lui Aristotel se referă la conjugarea a trei elemente: 1. *Autorealizarea omului ca om* (împlinire personală/profesională, prestigiu, creativitate, drepturi morale/publice, optimism) și *accesul la cunoaștere*; 2. *Condițiile necesare fericirii*: sănătate, familie, prieteni, situație materială; 3. *Mijloacele utile* – plăceri fizice, darurile sorții și norocul [3, pp.143-147] .

La o privire atentă, observăm o asemănare între piramida lui A.Maslow și *eudaimonia* lui Aristotel. Unica diferență ar fi faptul că A.Maslow a studiat comportamentul uman determinat de „nevoile de bază”, iar Aristotel a cercetat comportamentul uman rațional, care este determinat de suflet, dorințe sau de caracter, care este capabil să stăpînească impulsurile și acțiunile iraționale.

Evoluția moralității a continuat sub influența puternică a iudaismului, creînd o altă înțelegere a justului și necesarului - morala creștină. Creștinismul a adus o nouă concepție despre viață legată de ontologie și raportată la două aspecte: emergența gândirii raționale și dezvoltarea credinței monoteiste, fapt care a servit drept fundament pentru o cultură nouă și o nouă structurare a educației. Dacă virtuțile (valorile) antice erau pozitive, atunci valorile moralei creștine erau esențialmente interogative și problematice. Esența creștinismului s-a manifestat

prin pendularea între spiritul de supunere și valorile salvării. Această natură dublă, prin structurarea enigmatică a sa, a instalat în centrul inteligenței umane problema limitelor a ceea ce ei cunosc și înțeleg despre rațiunea supremă.

Valorile promovate de creștinism au contribuit la individualizarea sufletelor în câmpul credinței și au reorientat energia ființelor umane spre un angajament nou – subordonarea vieții eterne. Naturalismului propriu valorilor antice îi succede pesimismul religios, întreținut de sentimentul unei neputințe a ființei umane în fața vieții. Astfel concepută, educația rămâne dogmatică, realizată prin ascetism și mortificare. Se ignoră aspectul fizic, artele și orice sensibilitate legată de nevoile vieții umane pămîntești, individul fiind orientat spre viața eternă.

Această concepție despre viață a promovat un optimism pedagogic față de educat. Copilul este o stare de perfecțiune la care adultul trebuie să ajungă în urma unui efort. Mai mulți Sfinți Părinți ai bisericii au vorbit despre îndatorirea de natură pedagogică de a nu strica această caracteristică a copilului și de a nu lăsa dezvoltarea sa la voia întâmplării.

La Sfântul Vasile cel Mare găsim ideea de misiune a educației, cea de reconstruire a personalității umane, ca ființă nedesăvârșită. Acest fapt este condiționat de astfel de factori ca: familia, imitarea adulților, condamnarea războiului, violenței, iar mai târziu – conștientizarea culturii. Sf. Augustin ridică cu adevărat problema antropologică, cea a descoperirii subiectivității. Prin elaborarea programului de „umanism creștin”, Sf. Augustin a văzut scopul educației în iluminarea sufletului, valorificarea omului printr-un învățămînt plăcut, interesant și fără constrîngeri. Pînă la urmă, Augustin vede în natura umană o aspirație către adevăr, către binele intelectului, iar această dorință poate fi satisfăcută numai de Dumnezeu [8, pp.32-35].

Cugetările lui Thoma D'Aquinas despre valorile morale se structurează în jurul unor probleme-cheie ale vieții morale: temeiul ontic al moralității, problema binelui și răului, umanitatea și stadiile vieții morale. În această privință, gînditorul pune în valoare personalitatea profesorului, prezentarea sistematică a cunoștințelor prin interogații și răspunsuri cu prezența divinității prin Dumnezeu, care-i dă educației scopul de a actualiza însușirile potențiale ale individului. În această viziune, școala trebuie să se afle sub autoritatea bisericii, iar educația se îngrijește doar de suflet; conținutul educației constituie cunoașterea senzorială și adevărul științific, care este în acord cu credința. Astfel, valorile morale ale lui Thoma D'Aquinas sînt *intelectualiste*, ele alcătuiesc un fel de ghid al acțiunilor morale. Aceste valori și aspirații nu sînt hedoniste, deoarece consideră aspirația la fericire firească și legitimă. Ele sunt *teocentrice*, pentru că Dumnezeu este principalul transcendent al ordinii morale. În opinia lui I.Kant, renunțarea valorilor creștine la hedonism constituie un mare merit, dar eudemonismul (căutarea fericirii) este incompatibilă cu o morală înaltă [idem, p.44].

Convingător în acest sens este C.Narly, care a identificat valorile supreme ale creștinismului cu directe consecințe pedagogice:

- *desăvîrșirea* a ceea ce privește atît trupul, cît și viața interioară, i.e. personalitatea morală;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru dobîndirea binelui suprem;
- *libertatea interioară*;
- *egalitatea și iubirea fraternă*;
- *valorificarea copilului* [Apud 4, p.37].

Umanismul renescentist, la rîndul său, a provocat răsturnarea valorilor vechi scolastice și înălțarea altora noi. Th.Hobbes construiește o teorie a moralei, întemeiată pe o „mecanică a pasiunilor” și a afirmat că binele și răul sînt valori relative și schimbătoare de la o persoană la alta. Pentru B.Spinoza, valorile au un temei ontologic și o funcție pragmatică, iar idealul lui B.Spinoza este stăpînirea de sine și perfecțiunea raționalității umane [1, p.13].

Renascentiștii au abordat printre primii problema posibilității realizării practice a valorilor, locul lor în creația umană. În grija configurării mijloacelor adecvate pentru înfăptuirea valorilor, umaniștii au promovat un enciclopedism al cunoașterii, exprimat prin idealul urmărit, cel al lui „Homo Universalis”, posibil de atins doar prin studiul autorilor antici. Astfel, idealul lui

F.Rabelais este omul complet, encicloped ca știință și ca putință; cel al lui Erasmus din Rotterdam este un corp sănătos, o inteligență cultivată, cu simțul pietății, deprinderi practice și moralitate; pentru M. de Montaigne idealul educativ este cel de „gentilom”, în sensul de personalitate armonios formată fizic și sufletește (aspectul moral și intelectual).

Urmărind evoluția valorii în această perioadă, putem constata că moralitatea și cultura reprezentau reperele în funcție de care se apreciază valoarea fiecărei persoane. Se propovăduia o morală bazată pe dreptul omului de a trăi fericit și de a se afirma în plenitudinea vigorii sale corporale și spirituale, de a se desfăta cu plăcerile firești ale vieții, de a-și apăra demnitatea. Problemele omului au devenit principala preocupare a umaniștilor, care s-au străduit să ridice demnitatea acestuia prin învățămînt și libertatea de exprimare, tinzînd spre o perfecțiune morală.

Dacă e să revenim la problema realizării practice a valorilor, F.Rabelais recomandă exemplul bun și mediul favorabil, iar Erasmus din Rotterdam optează pentru studiul artelor liberale și pietate. Deși M.de Montaigne nu credea în puterea educației de a schimba natura umană, el afirma despre necesitatea educației vocaționale, pe potriva înclinațiilor, a cărei țintă ar fi virtutea ca datorie publică [5, pp.304-305].

Astfel, devine explicit faptul că educația în spirit umanist este o educație științifică în conținut, cu apel la experiență și la fapte, cu tendința spre perfecțiunea morală; educație bazată pe un învățămînt activ și plăcut și care constă în a face să iasă la iveală toată umanitatea de care un individ este capabil.

Urmărind evoluția valorii și a influenței acesteia asupra educației realizate în spiritul umanismului și enciclopedismului renescentist, observăm că acest tip de educație a devenit inadecvat exigențelor societății și dezvoltării culturale moderne. Evoluția din domeniul științei a schimbat concepțiile tradiționale în materie de cunoaștere, cultură și educație, astfel umanismul renescentist cedează tot mai mult teren în fața unui curent realist de gîndire și acțiune. Transformarea omului cu ajutorul educației a apărut în lucrările lui I.A.Comenius, iar mai tîrziu la filosoful J.Locke, J.J. Rousseau și I.Kant.

Progresul social, perfectibilitatea umană și libertatea vor pune în evidență principiile conformității educației cu natura copilului și cultura. Educația orientată spre valori va deveni condiția cvasiunanimă a societății bazate pe cunoaștere, care este în continuă schimbare.

Referințe bibliografice

1. Aiftincă M. Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor. București: Editura Academiei Române, 1994. 223p.
2. Albuț C. Elemente de antropologie, etică și axiologie. Iași: Editura Societății Academice „Matei Teiu Botez”, 2005. 183p.
3. Aristotel. Politica. București: Biblioteca Politică, 1924. 334p.
4. Bârzescu I. Axiologie. Timișoara, 1994.136p
5. Enciclopedia de filosofie și științe umane. București: DeAgostini, 2004.1208p.
6. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 331p.
7. Platon. Opere. Volumul 5. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986. 503p.
8. Vidam T. Introducere în filosofia moralei. Cluj-Napoca: Inter-Tonic, 1994. 203p.

ASPECTE DISCURSIV-PRAGMATICE ALE PLEDOARIEI ÎN ȘEDINȚA DE JUDECATĂ

Grădinaru Angela, doctor în filologie, conferențiar universitar, USM

The present study is a discursive-pragmatic approach to pleadings. The aim of the article resides in analysing the legal discourse (pleadings) from the perspective of communicative behaviours and the possibilities of combinations that derive from the interaction of the sender's choices and coercions. The pleading is a well structured discourse which is presented in an original manner with the purpose of

obtaining a desired result – manipulation of the audience. Hence, we analysed the role of argumentation and persuasion in creating a pleading, the fundamental elements of the pleading and the lawyer's skills in drafting this type of legal discourse. The ability to transpose legal rules into words capable to influence the receiver of the act of communication is proof of the fact that pleading is an art.

Key words: *argumentation, lawyer, skill, discourse, sender, persuasion, pleading, pragmatics, receiver.*

Obiectul cercetării articolului îl constituie pledoaria în ședința de judecată studiată prin prisma aspectelor discursiv-pragmatice. Actualitatea temei este determinată de analiza discursului juridic (pledoariile) din perspectiva comportamentelor comunicative și a posibilităților de combinare produse prin interacțiunea constrângerilor și alegerilor făcute de către emițător. Pe lângă cunoașterea legislației în vigoare, cel mai important instrument în exercitarea profesiei de avocat este cuvântul. Abilitatea de a transforma normele juridice în cuvinte și argumente capabile să influențeze receptorul reprezintă dovada fermă a faptului că pledoaria este o artă. Prin urmare, e necesar ca modul de comunicare al avocatului să fie persuasiv, adică să influențeze interlocutorul pentru ca acesta să comunice anumite informații sau să facă anumite acțiuni, pe care în momentul inițierii comunicării nu și le-a dorit. În acest sens, avocatul trebuie să cunoască, să aplice anumite tehnici de persuadare și manipulare, să sugereze, să influențeze emoțional și să argumenteze.

Având în vedere actul de justiție, procesul de comunicare în cadrul căruia se formulează și se transmite discursul juridic este unul complex. Acesta presupune o serie de competențe, o adecvare situațională și stilistică. Competențele profesionale includ cunoștințe de specialitate, dar și de cultură juridică, de cultură generală, deprinderi și abilități practice profesionale [12, p. 65]. În oratoria judiciară, avocatul și discursul său sunt elemente-cheie. În pledoaria pe care o susține avocatul, putem observa competența lui lingvistică, socioculturală, enciclopedică. Ca specie a discursului juridic, pledoaria este un discurs argumentativ, o „*expunere orală făcută de avocat în fața instanțelor judecătorești, pentru apărarea cauzei uneia dintre părțile implicate în proces*” [9, p. 1051].

Noțiunea de pledoarie. Putem defini pledoaria ca un act unic, un discurs direct, persuasiv (urmărește să convingă auditoriul, să determine o convingere) [6, p. 115]. Avocatul pledează, în mod obișnuit, pentru client, pentru completul de judecată și pentru auditoriu. Argumentarea este un act prin care avocatul își pune în valoare cunoștințele juridice, tehnice, logica, raționamentul, demonstrația, dar și oratoria. Argumentarea presupune talent intelectual, pentru că în demersul său, avocatul face analiza, sinteza, compararea și interpretarea faptelor, pentru a putea convinge auditoriul. Argumentarea vizează „o luare de poziție”, „adeziunea la anumite idei considerate adevărate”. Ideile și raționamentele juridice trebuie „să reflecte drumul spre adevărul cauzei și, implicit, spre soluționarea litigiului” [15, p. 22]. Cunoașterea legislației și stabilirea obiectului procesual sunt esențiale în dosarul cauzei, pentru a identifica punctele forte și punctele slabe ale adversarului, faptele relevante și concludente, mijloacele de probațiune, soluționarea problemelor de drept. Prin cele susținute, avocatul trebuie să ofere ceea ce corespunde speței, naturii procesului, în funcție de particularitățile sale individuale [10, p. 33-38].

Pledoaria este o formă a alocuțiunii care prezintă și susține un punct de vedere propriu. Vorbitorul urmărește să dezvăluie argumentele care fac acest punct de vedere util pentru auditoriul prezent și demn de a fi acceptat de acesta din urmă. Oratorul nu face o analiză a problemei. În structura pledoariei se includ numai argumente *pro*, adică în susținerea acestui punct de vedere.

Pledoaria are un caracter deliberativ, dar se află în opoziție și este marcată de tendința de a diminua gradul culpabilității învinuitului, incluzând argumente defensive. Totodată, pledoaria trebuie să includă cinci componente : introducerea, analiza circumstanțelor și a faptelor ce se referă la dosar, analiza laturii juridice a acuzării, caracteristica persoanei acuzatului, încheierea. Deși conținutul pledoariei este condiționat de caracterul dosarului și de conținutul rechizitoriului,

avocatul acordă mai multă atenție aspectului psihologic al cazului. Avocatul este cel care invocă datele biografice sau probele care diminuează gradul de vinovăție a învinutului.

Rolul argumentării și persuasiunii. Argumentarea este o logică, doar în măsura în care motivele unei decizii sunt tratate ca rațiuni justificative, care legitimează, care, prin urmare, sunt comunicabile, susceptibile de a fi înțelese, recunoscute, admise, adoptate. Argumentarea presupune un demers de ordin rațional prin care se urmărește validarea unei ipoteze avansate; ipotezele și concluzia nu vor fi incontestabile, ci vor fi justificate și justificabile; discursul argumentativ nu ajunge la concluzii incontestabile, dar poate convinge dacă argumentarea este solidă. Actorii situației argumentative sunt desemnați diferit în funcție de poziția pe care o ocupă în cadrul interacțiunii comunicative. Astfel, enunțurile sunt produse de un vorbitor pentru un interlocutor. Emițătorul și destinatarul emit o părere pe care o argumentează. Argumentarea astfel devine dependentă de structura interacțiunii verbale dintre parteneri, fiind o confruntare a unui discurs și a unui contradiscurs orientate de aceeași întrebare/problemă. Prin urmare argumentarea reprezintă o formă de comunicare instrumentală, care se bazează pe raționamente și dovezi pentru a influența convingerile și comportamentul cuiva prin folosirea de mesaje orale sau scrise [13, p. 18].

Faptul că argumentarea este mereu orientată spre interlocutor (publicul) explică necesitatea locutorului de ași face o reprezentare exactă despre publicul său, o reprezentare care vizează nu numai cunoștințele sale, dar și valorile la care acest public aderă. Argumentarea consideră interlocutorul, nu ca pe un obiect de manipulare, dar ca pe un alter-ego cu care împărtășește viziunea sa.

Jacques Moeschler afirmă că argumentarea este o polemică. A apăra o teză sau o concluzie înseamnă a o apăra împotriva altor teze sau concluzii, polemica nu implică numai dezacord dar și posesia de contraargumente [8, p. 46]. Secvența argumentativă permite construirea explicațiilor bazate pe două tipuri de aserțiuni: *demonstrative* și *persuasive*. Intenția *demonstrativă* constă în a stabili diversele legături de cauzalitate dintre două sau mai multe aserțiuni. Aceste legături sunt stabilite de procedee care vizează organizarea logică argumentativă. Intenția *persuasivă* stabilește dovada prin intermediul argumentului care justifică aserțiunile și legăturile de cauzalitate care reunește aserțiunile între ele. Prin demersul argumentativ observăm un limbaj în acțiune, un limbaj utilizat pentru a influența o decizie, a determina unele atitudini și reacții.

Conceptul de rezonabilitate ne ajută să înțelegem relația dintre argumentare și persuasiune. Cei care argumentează sunt, în egală măsură, persoane care încearcă să ne convingă despre un anumit lucru. Persuasiunea reprezintă o încercare de a influența un auditoriu să accepte sau să se identifice cu un anumit punct de vedere. La fel ca și argumentarea, persuasiunea este o formă de comunicare instrumentală. Ceea ce diferențiază argumentarea de persuasiune, categorie mai cuprinzătoare a comunicării instrumentale, este faptul că persuasiunea operează atât la nivel afectiv, cât și la nivel rațional.

În ceea ce privește actul argumentativ în sine, după cum menționează autorii Gheorghiu Mateuț și Arthur Mihăilă, toate actele argumentative cuprind următoarele elemente: a) teza de argumentat sau concluzia; b) mijlocul de întemeiere sau datele; c) judecăți generale care permit legătura dintre concluzie și date sau reguli de inferență; d) justificarea acestor judecăți; e) operatorul modal; f) condițiile de exceptare legate de operatorul modal [7, p. 90]. Ar trebui să menționăm modul de formulare a argumentelor și rolul pe care îl are argumentul în discursul retoric argumentativ.

Un argument reprezintă o aserțiune care are ca funcție, într-un raționament, justificarea sau explicarea unei alte aserțiuni. “Forța argumentelor depinde de credibilitatea premiselor și nu de valabilitatea raționamentului” [3, p. 58]. În discursul argumentativ se recurge la deducție și analogie.

Există trei tipuri de argumente care au funcția de a convinge: *etosul* și *patosul* care sunt de ordin afectiv, și *logos* care reprezintă rațiunea [11, p. 24]. Oratorul trebuie să aibă *etos* pentru a

cuceri încrederea auditoriului căci, care nu ar fi argumentele sale logice, acestea nu pot să atingă scopul lor fără existența acestei încrederi: *Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs les jurés, je suis ici pour défendre ce qu'il reste de la vie de Madame Delacelle et de ses enfants qui doivent désormais se débrouiller seules et payer très cher la folie d'un homme infâme et sans scrupules, de ce meurtrier qu'est Claude Gueux.* Patosul constituie ansamblul de emoții, de sentimente pe care oratorul trebuie să suscite publicului prin discursul său: *Oui, vous avez le droit d'être interloqués, choqués voire horrifiés chers Jurés.* Și dacă etosul caracterizează oratorul și patosul receptorul, atunci logosul vizează argumentarea propriu-zisă a discursului: *Vous avez entendu le témoignage de deux femmes plongées dans la douleur. Non, Mesdames et Messieurs les jurés, cet homme n'a aucune excuse, son acte est impardonnable. C'est un monstre, il n'y a rien d'humain en lui.*

Tipuri de argumente. Olivier Reboul prezintă, în lucrarea sa *La Rhétorique* [11, p. 67-71], clasificarea argumentelor propusă de Aristotel: 1) **argumente inductive** pe baza exemplelor: *precedentul, argumente de autoritate, formula și analogia.* 2) **argumente deductive** din entimeme (silogism retoric): *tautologismul, alternativa, dilema, prolepsa.*

1. Exemplul poate fi unul real sau fictiv. El consolidează convingerea și îl face pe receptor nu numai să înțeleagă dar și să creadă în ceea ce se enunță: *par exemple, l'enfance de mon client fut parmi les plus misérables qui soient.* **Precedentul** este un caz anterior analog, care poate servi ca exemplu: *Tous ces hommes ont vécu les mêmes histoires, les mêmes souffrances, le même traumatisme dans le silence et l'isolement.* **Argumentul de autoritate** este un exemplu care reprezintă opinia unei persoane competente: *J'ai ici un rapport de la DDASS qui fait état d'extraordinaires manquements aux principes de base de l'éducation infantile.* **Formula** este o maximă, un slogan, un proverb, etc.: « *La cruauté est la force des lâches* ». **Analogia** operează atât cu un fapt fictiv cât și cu unul real: *L'ombre de la religion plane sur la morale publique tunisienne et dicte la police des mœurs.*

2. Entimema este o formă prescurtată de silogism, în care una dintre premise sau concluzia nu este exprimată, ci subînțeleasă: *La Tunisie est porteuse aujourd'hui d'un immense espoir pour tant d'hommes et de nations.* Subînțelegem că dacă s-ar face dreptate în Tunisia se va face în lumea întreagă. **Tautologia** se bazează pe principiul identității: *une victime est une victime.* **Alternativa** este o posibilitate de a alege între două soluții, între două situații care se exclud: *Quittant une prison pour en rejoindre une autre, le voilà placé en centre de rétention administrative.* **Dilema** este un raționament cu două soluții, dintre care trebuie aleasă una, deși ambele duc la aceeași concluzie, alternativă care pune în dificultate: *N'oubliez pas que M. Delacelle était un homme juste, bon mari, bon père, bon employé, passionné par son métier. Non, Mesdames et Messieurs les jurés, cet homme n'a aucune excuse, son acte est impardonnable. C'est un monstre, il n'y a rien d'humain en lui. D'ailleurs, il n'a pas agi de façon impulsive, bien au contraire: son acte a été longuement prémédité, mûrement réfléchi.* **Prolepsa** este un procedeu stilistic care constă în enunțarea unei obiecții pe care un adversar ar putea să o ridice: *Cela sera trop long à expliquer.*

Caracteristicile discursului persuasiv actualizat în pledoaria de judecată

Întrucât discursul juridic este un discurs argumentativ, acesta vizează în primul rând, o concepție retorică a argumentării ca o expresie a unui punct de vedere și o concepție logico-discursivă al argumentării ca mod specific de organizare a discursului.

Exprimarea punctului său de vedere implică utilizarea mijloacelor de persuadare, care determină publicul să adopte un anumit punct de vedere, în cazul pledoariilor, nevinovăția persoanei împotriva căreia sunt înaintate acuzațiile. În acest sens, orice act de vorbire de a influența opinia se poate spune argumentativ. Organizarea discursului implică trei etape: înțelegerea, judecata și raționamentul. Pentru ca discursul persuasiv să își producă efectul acesta trebuie să conțină un argument din care va rezulta o concluzie.

Rolul pledoariei, în calitatea sa de discurs persuasiv, este de a provoca și șoca judecătorul și jurații: *Et par qui croyez-vous que mon client fut accueilli? Par quelqu'un comme vous et moi? Et non! Par un ogre, UN OGRE! Alors qu'il en reste finalement assez peu dans la région.*

Avocatul, în calitate de emițător, va face apel la puterea sa de convingere pentru a demonstra că acuzațiile sunt nefondate, iar judecătorii, în calitate de receptori, vor recunoaște mai ușor pe cineva pasionat pentru dreptate și pentru apărarea intereselor clientului său, decât pe cineva care pur și simplu enumeră argumentele.

Printre caracteristicile discursului persuasiv putem menționa: apelul la definiția **tragicului**: tragicul are drept scop trezirea sentimentului de frică a celor prezenți față de condiția umană. Acesta însoțește deseori teme precum moartea, sau un destin care nu stă în firea omului de a face față acestuia: *monstre sanguinaire dévoreur d'enfants; Face à telles atrocités, on lève une armée, nous sommes prêts à verser du sang, de la sueur et des larmes.* Apelul la **registrul patetic**: sunt utilizate tehnici în scopul de a exprima un sentiment de durere. Însă situațiile prezentate sunt în general prea umane, mai puțin supuse unor factori din exterior: *Vous avez entendu le témoignage de deux femmes plongées dans la douleur.* Un număr impunător de **întrebări retorice** menite să impună juraților anumite situații care trebuie trecute prin filtrul unei analize logice: *Est-il même nécessaire que je plaide? Pouvez-vous imaginer le traumatisme que cela peut représenter pour un enfant? La démocratie est-elle à ce point rongée par la corruption et le népotisme qu'on ne puisse pas juger sur un même pied d'égalité l'élite et le reliquat humain? Pourquoi dire que Gueux a été la victime de M. Delacelle? Mais quand est-ce que ce sera de sa propre faute? Quand l'accusé sera-t-il enfin responsable de ses actes? Quand les assumera-t-il? Est-il capable de les assumer?*

Potrivit lui Florescu Vasile [4], structura unui discurs (pledoarie) trebuie să includă următoarele părți: **Exordiul** – plasat la începutul discursului are rolul să suscite interesul, să capteze atenția auditoriului. Exordiul poate avea o dimensiune emoțională (introducerea face apel la latura afectivă a auditoriului) sau una rațională (prin care se urmărește, de exemplu, justificarea alegerii temei de către emițător). **Narațiunea** – are ca obiectiv expunerea faptelor, a conjuncturilor care circumscriu discursul. Într-un discurs care abordează o chestiune de interes public sau care acuză sau apără un inculpat este determinant modul în care sunt prezentate faptele înainte de a avansa și susține propria opinie. **Confirmația** – este partea importantă a textului, întrucât aceasta conține argumentele care susțin ipoteza. Prin urmare, e necesar de a ordona argumentele, de a evidenția conexiunile logice dintre unitățile argumentative și ipoteza centrală a textului și de a identifica posibilele contraargumente ale vreunui receptor. **Perorația** – este o parte a discursului, plasată în general la sfârșit, care se concretizează printr-o recapitulare cu accent pe liniile de forță ale discursului și, deopotrivă, prin apelul la subiectivitatea receptorului. **Elocuțiunea** – este etapa de finalizare a discursului. La această etapă, oratorul decide cum va proceda pentru a-și asigura o bună evoluare fie prin metoda *memorării* care presupune preexistența textului, numai că textul se învață pe de rost fie prin metoda *improvizației* care constă în pregătirea temeinică a alocuțiunii și memorarea ideilor principale sau metoda *improvizării* care presupune faptul că vorbitorul nu se pregătește în niciun fel pentru intervenția sa și evoluează ținând cont de particularitățile auditoriului, optica de abordare a problemei, conținutul evoluărilor oratorilor precedenți.

Indiferent de decizia care o va adopta, o importanță deosebită trebuie acordată clarității stilului oratorului. Această claritate se obține prin folosirea cuvintelor și a construcțiilor celor mai potrivite, de preferință a construcțiilor monosemantice, a formulelor speciale de redactare și a termenilor deveniți tradiționali în actele oficiale, dar și prin evitarea jocurilor de cuvinte, regionalismelor, arhaismelor și neologismelor asimilate insuficient. Claritatea mai presupune sistematizarea și aranjarea strict logică a compartimentelor textului, respectând în mare măsură organizarea structurală (pe paragrafe, puncte, alineate), caracteristică textelor oficiale și științifice.

În pregătirea unei evoluări orale trebuie să se țină cont și de particularitățile *genurilor de elocință*. Redactarea textului discursului juridic implică respectarea unor rigori: folosirea unui vocabular adecvat. Terminologia juridică, actualizată în pledoarie, trebuie să fie precisă și unitară, dar și accesibilă, îndeosebi auditoriului, întrucât acesta din urmă nu întotdeauna este inițiat în arta juridică. Pentru a fi înțeles și de către nespecialiști, avocatul trebuie să recurgă la o serie de operații de transformare și de simplificare a conținutului conceptelor utilizate în discurs. De obicei, în pledoariile de judecată se optează pentru termeni care sunt cunoscuți atât celor inițiați, cât și celor care nu sunt inițiați în domeniul juridic: *crimă, ordine disciplinară, vinovat, prevederile legii*. Discursurile vor fi redactate în conformitate cu normele limbii literare, respectându-se cerințele cu privire la folosirea citatelor. *De exemplu Albert Einstein disa : „Le monde est dangereux à vivre non pas tant à cause de ceux qui font le mal, mais à cause de ceux qui regardent et laissent faire.” / Comme le disait Sartre: „La violence, sous quelque forme qu'elle se manifeste, est un échec.” / „Borné dans sa nature, infini dans ses vœux, L'homme est un Dieu tombé qui se souvient des cieux”, disait Lamartine.* Citatele vor fi luate în ghilimele, cu indicarea autorului. Utilizarea procedeelelor și figurilor retorice, în special a întrebărilor retorice este frecventă în pledoariile de judecată : *Quel intérêt supérieur pourrait justifier l'élimination d'un individu qui n'a pas la capacité de discerner le bien du mal?*

Acțiunea de a persuadea va urmări așadar obiectivul de a determina adeziunea receptorului/receptorilor, îndemnându-l să gândească și să acționeze în acord cu propriile valori, fie că acestea preexistau, fie că sunt promovate de discursul emițătorului. Persuasiunea, însă, este exercitată asupra unui auditoriu „particular”, clar identificat prin caracteristici proprii, pe care emițătorul trebuie să le cunoască și să le exploateze. Asumarea naturii dialogice a discursului, principiul orientării spre receptor și principiul cooperării se dovedesc, prin urmare, a fi esențiale în cazul persuasiunii.

Acte de limbaj. John Langshaw Austin susține că actul ilocuționar se realizează în actul de a zice, în speță, în timpul rostirii pledoariei, actul perlocuționar, componentă distinctă a acțiunii de comunicare prin discurs, se îndeplinește prin faptul de a spune. De regulă, actele perlocuționare succed actului de enunțare realizat de locutor. Practic, ceea ce cu adevărat urmărește avocatul prin pledoaria sa este nu să se audă vorbind, ci să influențeze decisiv gândurile și convingerile alocutorului (judecător, arbitru sau jurat).

Forța ilocuționară a actelor de limbaj i-a permis lui John Langshaw Austin să le clasifice în cinci clase [1, p. 151-164]: **enunțurile verdictive** sunt „acte de verdicte” emise de un juriu sau o instanță de decizie. Ele nu sunt neapărat definitive, așa încât pot fi și estimări, judecăți provizorii sau evaluări : *considérer, analyser, estimer, évaluer, concrétiser, classer, condamner, décrire, établir, acquitter, etc.* (*Ce dangereux prédateur nuit à la Société et doit être éliminé. Il a pris une vie, on doit lui prendre la sienne afin que Justice soit rendue.*); **enunțurile exercitive** exprimă o decizie în favoarea sau împotriva unei acțiuni. Un exercitiv este o pledoarie și nu o estimare, o sentință, și nu un verdict. Este o decizie care spune că ceva trebuie să fie așa, spre deosebire de o judecată care spune că ceva este așa: *ordonner, commander, plaider, implorer, conseiller, avertir, proclamer, déclarer, révoquer, promulguer, etc.* (*Poursuivons-la avec le courage, la dignité et l'humanité qui siéent aux pays attachés aux droits humains*); **enunțurile promissive** sunt enunțuri care angajează locutorul la anumite acțiuni : *promettre, jurer, adhérer, être décidé de, donner la parole, protéger, prévoir, entreprendre* (*Je jure de dire la vérité, rien que la vérité.*); **enunțurile comportamentive** exprimă reacții și atitudini la comportamentul și „soarta” altor persoane. Sunt legate de afirmarea și descrierea sentimentelor. De exemplu : *s'excuser, remercier, féliciter, critiquer, bénir, protester, exprimer les condoléances, etc.* (*Je vous remercie de votre attention.*); **enunțurile expozitive** sunt acte de expunere a unui punct de vedere : *affirmer, nier, répondre, exemplifier, identifier, objecter, prouver, répliquer, donner son accord, accepter, comprendre, signifier, appeler, etc.* (*Il n'y a pas de justice à Téhéran.*).

John Rogers Searle distinge următoarele acte de limbaj, care pot fi actualizate în pledoaria de judecată [14, p. 52-60]: 1) **asertive** – locutorul își asumă responsabilitatea asupra celor exprimate. 2) **directive** – locutorul solicită alocutorului să îndeplinească o acțiune: *demandeur, commander, ordonner, implorer, prier, plaider, solliciter, etc.* 3) **promisive** – locutorul își promite să realizeze actul de limbaj (intenția) respectând condiția sincerității : *Je vous promets de dire tout ce que je sais de cette affaire.* 4) **expresive** – exprimă starea psihologică a locutorului: *remercier, feliciter, s'excuser, plaindre, etc.* 5) **declarative** – încearcă să realizeze o legătură dintre conținutul propozițional și realitate și să determine alocutorul să acționeze, să exprime sentimente și atitudini, să facă schimbări.

Sintetizând caracteristicile celor cinci clase de enunțuri, John Langshaw Austin estimează că „verdictivul este un exercițiu al judecății, exercitivul este demonstrarea unei influențe ori exercitarea puterii, promisivul este asumarea unei obligații sau declararea unei intenții, comportamentivul este adoptarea unei atitudini, iar expozitivul este clarificarea motivelor, argumentelor și comunicării” [2, p. 144].

Funcțiile de limbaj. Pot fi relevate în pledoarie următoarele funcții ale limbajului [5]: *funcția expresivă* care este centrată asupra emițătorului și arată atitudinea vorbitorului față de enunț. Ea se poate exprima prin intermediul interjecțiilor, al exclamațiilor, prin lungirea emfatică a sunetelor: *et bien, eh oui, soyons sérieux!* *Funcția conativă* se concentrează asupra receptorului, având drept scop influențarea, angajarea lui într-un anumit fel în receptarea mesajului. Această caracteristică își găsește expresia gramaticală în vocativ și imperativ, verbele performative „*demandeur*”, „*affirmer*”, „*proposer*”. *Funcția conativă* își găsește adesea expresia în inserțiunile incidente care vizează direct interlocutorul, îi reglează comportamentul de receptor prin intervențiile spontane ale locutorului în anumite momente ale transmiterii mesajului cu formule de tipul „*după cum știți, așa cum cunoașteți, vedeți bine, nu vă supărați*”, etc. *Funcția fatică* ajută la stabilirea contactului și la menținerea sau întreruperea comunicării, verificând dacă receptorul este atent și dacă canalul de comunicare funcționează fără factori perturbatori. *Funcția fatică* se manifestă prin expresii ca: *da, desigur, bine, înțeleg, fără îndoială, nu mai spune!, ce spui!* etc., cu care interlocutorul intervine în timpul transmiterii mesajului fie pentru a confirma că se află pe recepție, fie pentru a-și manifesta atitudinea față de conținutul anumitor secvențe ale mesajului. *Funcția referențială* (denotativă sau cognitivă) are scopul de a informa, de a prezenta contextul lingvistic și extralingvistic (social, cultural, situațional) al comunicării. *Funcția referențială* direcționează comunicarea către ceea ce interlocutorul vorbește, subiectul pe care îl prezintă, fapte obiective, persoane, obiecte, evenimente, etc., fără de care comunicarea nu ar fi posibilă. Această funcție include informația obiectivă care transmite mesajul. *Funcția metalingvistică* are în vedere codul în care se exprimă interlocutorii, modul în care funcționarea nivelurilor limbii (morfologic, sintactic, lexico-semantic etc.) favorizează și facilitează comunicarea. Înainte de a face schimb de informații, este important de a vedea dacă interlocutorii utilizează același cod. În pledoariile de judecată se va asigura ca toate persoanele participante la proces înțeleg terminologia utilizată. *Funcția poetică* presupune modul în care este concentrat mesajul poetic de la emițător spre receptor și constituie funcția esențială a artei verbale.

Mărci discursive actualizate în discursul persuasiv. Coeziunea discursului și conexitatea dintre argumente este asigurată de conectorii: **temporal** (anterioritate, simultaneitate, posterioritate): *d'abord, avant que, tandis que, en même temps que, ensuite, puis, en même temps que (Mesdames et Messieurs les jurés, je tiens tout d'abord à vous rappeler un point essentiel dans ce drame; Mon client est la seule victime de ce crime: tout d'abord, il est une victime de la Société; ensuite il est une victime de la Justice, de notre Justice; et enfin, il est une victime de M. Delacelle...)*; **spațiali**: *ici, là, en haute, devant, plus loin (J'ai ici un rapport de la DDASS qui fait état d'extraordinaires manquements aux principes de base de l'éducation infantile; Je voulais aussi souligner que, là-bas, en Arabie Saoudite, Raif Badawi n'était pas seul*

dans son combat) ; **adversativi** (introduc o opoziție): or, mais, pourtant, par contre, alors que, bien que, etc. (*Pourtant tu n'as pas pu en bénéficier. Je ne veux pas jouer au petit jeu de la jurisprudence mais je rappelle tout de même à la Cour que...*) ; **concesivi**: toutefois, cependant, néanmoins (... *Toutefois, depuis cette date du 9 janvier 2015, les séances de flagellation sont interrompues*) ; **cauzativi/consecutivi/concluzivi**: c'est pourquoi, donc, ainsi, en effet, aussi, alors, en conséquence (*C'est pourquoi, je vous demande, Mesdames et Messieurs les jurés, de faire preuve d'indulgence. Lui aussi était dans la force de l'âge...*) ; **explicativi**: parce que, car, puisque, en effet (*Va-t-elle subvenir à ses besoins puisque Mme Delacelle ne travaille pas? Montrant en outre ici son intense miséricorde car beaucoup auraient préféré quitter un foyer où régnait une telle atmosphère*) ; **aditivi**: et, de nouveau, de plus, aussi (*De plus, non seulement l'accusé voulait tuer mais il a choisi pour ce faire le moyen le plus affreux: une hache*) ; **ilustrativi**: par exemple, entre autres ; **tranzitivi**: d'ailleurs, d'autre part, du reste, en outre (*D'ailleurs quel endroit pour élever sept enfants!*) ; **enumerativi**: d'abord, ensuite, enfin, finalement, premièrement (*J'en arrive finalement au cœur de l'accusation*).

În concluzie afirmăm că pledoaria este un discurs argumentativ, expus oral de către avocat în fața instanțelor judecătorești, pentru a apăra cauza uneia dintre părțile implicate în proces. Argumentarea este un act prin care avocatul își pune în valoare cunoștințele juridice, tehnice, logica, raționamentul, precum și oratoria. Persuasiunea se actualizează printr-un discurs construit premeditat pe două planuri: rațional și emoțional, obiectivul este acela de a genera o atitudine favorabilă a receptorului în raport cu ipoteza avansată, de a îndemna spre un comportament prevăzut ca dezirabil de către emițător și asumat ca dezirabil de către receptor.

Referințe bibliografice:

1. AUSTIN, John Langshaw (1970) – *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 183 p.
2. AUSTIN, John Langshaw (2003) – *Cum să faci lucruri cu vorbe*, traducere de către Sorana Corneanu a lucrării *How to Do Things with Words*, București, Editura Paralela 45, 192 p.
3. BOUDON, Raymond (1997) – *Tratat de sociologie*, București, Humanitas, 639 p.
4. FLORESCU, Vasile (1973) – *Retorica și neoretorica. Geneză, evoluție, perspective*, București, Editura Academiei, 266 p.
5. JAKOBSON, Roman (1966) – *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, 262 p.
6. MANOLESCU, Mircea (1998) – *Arta avocatului. Șapte prelegeri*, București, Editura Humanitas, 295 p.
7. MATEUȚ, Gheorghită, MIHĂILĂ, Arthur (1998) – *Logica juridică*, București, Lumina Lex, 270 p.
8. MOESCHLER, Jacques (1985) – *Argumentation et conversation*, Genève, HATIER- CREDIF, 203 p.
9. OPREA, C.-G., RADU, R., ZĂSTROIU, V. (2006) – *Noul dicționar universal al limbii române*, București-Chișinău, Editura Litera Internațional, 1676 p.
10. RADU-GOLEA, Cristina (2012) – *The Grammar of argumentation in legal discourse*, în vol. *Terminologie: textes, discours et accès aux savoirs spécialisés*, Genova, GLAT, 33-38 p.
11. REBOUL, Olivier (1998) – *La Rhétorique*, Paris, Presses Universitaires de France, 128 p.
12. ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela (2005) – *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*, București, Editura Tritonic, 288 p.
13. RYBACKI, Karyn, C., RYBACKI, Donald, J. (2004) – *O introducere în arta argumentării, pledarea și respingerea argumentelor*, Iași, Editura Polirom, 484 p.
14. SEARLE, John Rogers (1982) – *Sens et expression. Études de la théorie des actes de langage*, Paris, Édition de Minuit, 246 p.
15. ȚICLEA, Alexandru (2010) – *Retorica*, București, Universul Juridic, 420 p.
16. *Le concours des plaidoiries pour les droits de l'homme*, 19e édition - 29 janvier 2016, Recueil des plaidoiries, disponibil la adresa: <http://www.memorial-caen.fr/expositions-%C3%A9v%C3%A8nements/%C3%A9v%C3%A8nements/concours-plaidoiries-avocats>, consultat pe 15.02.2017

TEACHING FLUENT COMMUNICATIVE LANGUAGE: ORAL APPROACH

Grițac Tatiana, Lecturer, MA, FIUM

Pentru a se exprima corect într-o limbă străină studenții trebuie să asimileze mecanismul gramatical al acestei limbi. Există diferite modalități eficiente de predare a gramaticii. Întrucât manualele de limbă engleză includ lecții axate pe diferite structuri gramaticale, autorul prezentului articol consideră necesar să pună în discuție Metoda Orală (sau Situațională) elaborată de lingviștii englezi. Această metodă are multe avantaje, deoarece face posibilă prezentarea a unui număr variat de structuri gramaticale într-un context, care le dezvăluie semnificația. Generarea unor situații de comunicare e cel mai potrivit mijloc de a verifica sensul. E un mod de însușire a structurilor de limbă mai rapid și memorabil și le permite studenților să atragă atenție atât sensului cât și formei de exprimare în procesul de învățare a noilor forme gramaticale. În plus, e sigur că le vor folosi într-un context social adecvat, acesta fiind obiectivul esențial în predarea/învățarea a unei limbi străine.

Cuvinte-cheie: *Metoda Orală (Situațională), structură gramaticală, context social, behaviorism, sens.*

One of the main difficulties we come across when learning a new language is that of changing from grammatical mechanism of the native language to that of a new one. It may be explained by the fact that every language has its own way of arranging words together to form sentences. In this respect Paul C. Verghese states that “knowledge of grammar is more important to a second language learner than to a native speaker. This is because in the course of acquiring the language the native speaker has intuitively internalized the grammar of the language whereas the second-language learner has to make a conscious effort to master those aspects which account for grammaticality” [9]. What is more, Brown Douglas is convinced that “Grammatical information, whether consciously or subconsciously learned, is an enabling system, a component of communicative competence like phonology, discourse, the lexicon, etc. Therefore, as courses help students to pursue relevant language goals, grammar is best brought into practice as a contributor toward those goals” [1].

In David Riddell’s view “grammar is a language and how we use it” [8]. The same linguist declares that “language is always used in a social context” [8]. Consequently, we should confine our choice of linguistic forms according to social situation. This implies that we should resort to Situational Language Techniques when teaching different grammatical structures as it fully coincides with above mentioned definitions.

Situational Language Teaching (SLT) (or Oral Approach) is an approach developed by British applied linguists between 1930’s and 1960’s. It had a strong impact on teachers till 1980’s and it still remains a contemporary way of teaching grammar. Albert Sydney Hornby and Harold E. Palmer were among those linguists who took an active part in its development. The theory of language underlying SLT can be characterized as a type of British structuralism, i.e. major grammatical structures were classified into sentence patterns called “situational tables”. Suchlike tables are believed to help learners internalize the rules of English sentence structure. The behavioristic habit learning theory constitutes a cornerstone of SLT. Following the premises of behaviorism a teacher presents the language orally, then in written form. According to Harold Palmer the three key components in the process of learning a foreign language should be:

- receiving knowledge;
- fixing it in the memory;
- practising the language until it becomes a personal skill [6].

In his turn Hornby elaborated seven main skills to be developed in the process of English Language Teaching (ELT). They are the following:

1. All language skills should be taught but the spoken skill should be given priority.
2. Learning spoken language means acquiring a set of appropriate speech habits.

3. Courses should be built around a graded syllabus (step-by-step).
4. Vocabulary should be carefully selected and go along with grammatical patterns in specially written connected texts.
5. Grammar should be taught inductively through the presentation and practice of new patterns in specially designed classroom situations with visual and textual support.
6. Wherever possible meaning should be taught through extensive procedures or linguistic context.
7. Errors should be avoided through adequate practice and rehearsals [2].

As for situational syllabus, Wilkins considers “it consists of inventory language situations and a description of the linguistic content of each of these situations” [10]. In other words, as the student is expected to apply the language within English or other language class to situations outside the classroom, all the language points should be introduced and practiced in certain situations. Moreover the language structures should be linked to situations in which they could be used. It is important to cite in this regard Adrian Palmer, Associate Professor of Linguistics at the University of Utah, who writes in his article that “... a formally correct sentence used in the wrong situation can lead to real life problem. Therefore, when we have our students practice sentences that illustrate a new pattern, we should make sure that they pay attention to the meanings of the sentences as well as to their form” [5].

Thus, we can determine the objective of Situational Language Teaching which is accurate use of the vocabulary items and grammar rules in order to achieve a practical mastery of the basic language skills. But the ultimate goal is to make the learner respond quickly and accurately in any situation with automatic control of basic structures and sentence patterns in speech. In this concern the teacher should move from controlled to freer practice of structures and from oral use of the sentence patterns to their automatic use not only in speech, but reading and writing too. Adrian Palmer, whom we cited above, draws our attention to the fact that “in both communication–practice and pattern-practice drills, the student must be aware of grammatical and semantic restrictions of the substituted lexical items” [5]. The same author insists that “a teacher should train the students to listen to themselves as they speak, to recall what they have said, and to pass judgment on their own correctness. In other words, he should train them to become their own critics” [5].

Teaching grammar in situational context has its advantages and disadvantages. First, it permits presentation of a wide range of language items. As to learners they can be active partners and co-creators. It means students can be involved in the development of the presentation as well as in solving grammar problem. It presupposes work in pairs and teams. Besides it is memorable because by providing meaning in context the students are taught real language than abstract grammar rules. The students are not overwhelmed with linguistic terminology. Moreover the Approach contributes to accuracy within fluent communicative language as well as to its goals. It motivates the learners to deduce the meaning of a particular structure or vocabulary item by themselves, thus proving its high rate of efficacy. On the other hand it is time consuming as to presentation. Besides it requires a resourceful teacher to generate situations and, the one who is always ready with visual aids to create a productive learning atmosphere. We fully agree with the statement that “The most powerful tool at the teacher’s disposal is his twofold ability to (1) create verbally situations that are relevant to the student’s own life, and then to (2) force the student to think about the meaning and consequences of what he would say in such situations” [5].

It follows that the teacher should start with the “Form”, next pass to “Function”, and only then to the “Context”: (Form → Function → Context). The most important element in this chain is the ‘Context’, because it gives the possibility to synthesize the three grammar dimensions: form, meaning and use. It is an observation made by Diane Larsen – Freeman, who thoroughly analyzed the correlation between these elements [3]. If so, the teacher’s task is to create the

necessary context. It means we must illustrate the form in a sentence or two first to explain its meaning, and then practice in situations.

For example, the modal verb “should”. Situation: what should a person seeking for a job do to pass an interview successfully? – He should wear a suit; he should be informed etc. The function of giving friendly advice has been established via situation, thus illustrating its meaning. When practicing Imperative forms the situational context may be: follow a recipe; Past Conditional (“if”-clauses) – report past events, discuss outcomes under different conditions; Future Tense Conditional: discuss plans for class trips etc. The most effective and efficient method for checking the students’ understanding of the meaning which has been illustrated is the “concept question”. It is focused on the essential meaning of the language used in the suggested context. The “concept question” should a) be short and simple; b) avoid ambiguity; c) require very short answers as in the example of the type: Do you think a person must wear a suit for the interview? In the table of the contents to her book “More Grammar Plus: A Communicative Course” Daphne Mackey and Anita Sokmen suggest themes in which grammar structures can be trained:

<u>Grammar Structures</u>	<u>Themes</u>
- Present and Past	Being a Student
- Present and Past Perfect	Turning Points
- Future and Future Perfect	My Future , Our Future
- Moods: Advice, Expectation , Obligation	Parents and children
- Modals: Suggestion, Possibility, Invitation	Socializing
- Modals: Requests, Preferences, Ability	Living Together
- Passives	Technology
- Infinitives	Travel
- Gerunds	Recreation
- Adjectives Clauses	Eating
- Noun Clauses and Indirect Speech	In the News
- Adverb Clauses, Related Connector	Courtship and Marriage
- Conditional	Alternatives [4].

The other question to be answered is whether to start practicing a new pattern in isolation or by contrasting it with the old one. Skillful instructors think it is better to train the new pattern apart till it gets some significance for the students. And only then the new pattern can be compared with the old one, so that differences are made clear. We can add here that it is particularly important” to contrast patterns together with lexicon that makes it easy for learners to deduce grammatical relationships within the pattern” [5].

Since our textbooks contain a lot of lessons planned around various grammatical patterns we should be attentive to keeping the balance between communication patterns drills and drills to clear up some linguistic difficulty. In case the teacher fails, the consequences might be the following:

- On the one hand, the students will be able to use words and word combinations correctly in drills, but they will not communicate in the right way.
- On the other hand, the students will establish quick communication, but grammatically they will do it incorrectly.

This implies that the skill of producing speech quickly and smoothly requires grammar pattern practice in appropriate communication environment.

In conclusion we should point out the fact that the more real communicative activities are practiced, the better and more effective the class will be. Here we may cite David Riddell once more. He affirms that “the students see the language in a situation that provides the meaning” [8]. To explain why situational language teaching continue to be widely used by the teachers

Jack Richards writes that “The principles of Situational Language Teaching with its strong emphasis on oral practice, grammar and sentence patterns offer a practical methodology suited to syllabus based on grammar” [7, p. 47]. Finally it is natural and to the point to conclude this article with affirmation of Harold Palmer, leading figure in the 20th century history of English Language Teaching, pioneer of Applied English Linguistics, that sounds like this “The Oral Method (or SLT) is a means to an end. It is an essential preliminary step towards an ultimate complete mastery of a language”[6]. It is a fact proved by our daily didactic activity within the English class.

References:

1. BROWN, Douglas (2014) - *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed., available at <https://pedufopenenglish.files.wordpress.com/2014/06/teaching-by-principles-douglas-brown.pdf>
2. HORNBY, Albert Sydney (1975) - *A Guide to Patterns and Usage in English*. Oxford, Oxford University Press, 2nd ed., available at www.allfreepatterns.migof.com/english-guide-in-pattern-usage
3. LARSEN – FREEMAN, Diane. *Teaching grammar.*, available at <https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents>.
4. MACKEY, Daphne, SOKMEN, Anita (1996) - *More Grammar Plus: A Communicative Course*, New-York, Longman, 159 p.
5. PALMER, Adrian (2012) - *Communication Practice vs. Pattern Practice*. In: *English Teaching Forum*, vol. 50, Nr. 4, p. 25-31.
6. PALMER, Harold (1992) - *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge, W. Heffer and Sons LID, available at <https://archive.org/stream/oralmethodofteachOOpalmuoft#page/n5/mode/2up> digitized by the Internet Archive in 2007 with funding with Microsoft Corporation.
7. RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore (2001) - *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
8. RIDDELL, David (2014) - *Teaching English as a Second Language*, London, Teach Yourself, 4thed., available at www.slideshare.net/yanuanadi/teach-english-as-a-foreign-language,
9. VERGHESE, C. Paul (1989) - *Teaching English as a Second Language*, New-Delhi, Sterling Publishers Pvt. Ltd, available at *Challenges and Problems in the Teaching of Grammar*. <http://www.languageinindia.com/feb2010/prashantchallengegrammar.html>
10. WILKINS, D.A. *Situational Syllabus*, available at <http://www.sfl.bnu.edu.cn/chengxiaotang/situational%20S.htm>

ÎNVĂȚAREA – ACTIVITATE FUNDAMENTALĂ ȘI CONTINUĂ A OMULUI

**Ionașcu Ina, lector, magistru, doctorandă,
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM**

In confronting the challenges that the future holds in store, humankind sees in education an indispensable asset in its attempt to attain the ideals of peace, freedom and social justice. While education is an ongoing process of improving knowledge and skills, it is also – perhaps primarily – an exceptional means of bringing about personal development and building relationships among individuals, groups and nations. Lifelong learning has emerged as one of the major challenges for the worldwide knowledge society of the future.

Key words: *lifelong learning, society, knowledge, development, education*

Ființa umană este un sistem deschis de autoreglare, aflându-se în permanenta interacțiune cu ambianța naturală și socială, cu lucrurile, cu oamenii, cu sinele însăși. Marele număr de definiții privind conceptul de învățare face să se presupună că învățarea este un termen “care cuprinde categorii foarte diferite de comportamente individuale”, ceea ce face ca în teoria psihologică “să fie folosite aceste foarte diferite categorii de comportamente drept definiții parțiale ale învățării” [1; p.7]. Varietatea perspectivelor teoretice asupra procesului de învățare

demonstrează, pe de o parte, complexitatea acestui fenomen, multitudinea de puncte de vedere din care poate fi analizat, iar pe de altă parte este o dovadă a dinamicii și a vitalității acestui fenomen, o dovadă a permanentei dezvoltări a concepțiilor cu privire la modul în care se desfășoară procesul învățării.

În accepțiunea ei cea mai largă, *învatarea* reprezintă dobândirea de către subiect a unei achiziții, a unei experiențe în sfera comportamentului, a unei noi forme de comportare, ca urmare a repetării situațiilor sau exersării. Învatarea specific umană, în sensul larg reprezintă însusirea experienței sociale, în forme generalizate; în sens restrâns particular din perspectiva psihologică, învățarea reprezintă orice nouă achiziție a organismului ca urmare a interiorizării informațiilor externe, achiziție care are ca efect o schimbare în comportament, iar din perspectiva pedagogică ea este procesul de asimilare a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor.

O scurtă incursiune în istoria diferitelor teorii ale învățării arată complexitatea acestui proces, care a fost abordat în mod diferit de-a lungul timpului de către oamenii de știință și nici astăzi învățarea nu este un subiect lipsit de controverse.

Un concept neștiințific al învățării, biolog, îl face Keilhacker (1951), atunci când adoptă concepția: "*orice învățare conștientă și economică este un joc alternant continuu al maturizării naturale și al formării forțelor legate de maturizare*" [7; p.115]. În mod asemănător relevă Roth (1965) rolul maturizării ca premiză a învățării, atunci când constată că : *orice învățare își are premisele specifice de maturizare....*". Mai corect se poate formula această relație dacă vom spune că, odată cu schimbarea premiselor de maturizare, se schimbă și condițiile de învățare. [8; p.183]. Hilgard (1954) se opune în mod hotărât acestor determinări conceptuale biologice ale învățării și atrage atenția asupra faptului că schimbările comportamentale, care sînt denumite învățare, nu pot fi explicate prin tendințele de răspuns înnăscute, prin maturizare sau prin stările evolutive ale organismului [5; p.3]. Mc Geoch (1952) este și el de părere că oamenii se deosebesc mai mult prin ceea ce au adăugat la natura lor umană decît prin ceea ce ar fi primit ca natură [ibid; p.209].

O explicare materialist-dialectică a relației dintre maturizare și învățare, dintre dezvoltare și cultură, ne oferă Rubinstein (1958): " Copilul nu se maturizează mai întîi și după aceea este educat și instruit....." [6; p.200]. Acest principiu al unității dintre maturizare și învățare, dintre dezvoltare și educație confirmă "*în conținutul său psihologic, strînsa îmbinare și condiționare reciprocă, în a cărei desfășurare copilul învață să stăpînească cunoștințe noi, priceperi și forme ale relațiilor reciproce*" [ibid; p.203]. Această constatare a lui Rubinstein se referă în aceeași măsură la adulți, așadar pur și simplu la om.

Concepții antropologice stau la baza conceptului de învățare folosit de Hillebrand (1962). El consideră învățarea umană, "*în domeniul ei esențial, ca o învățare formativă, așa cum este în mod existențial necesar omului din punct de vedere antropologic*" [5; p.7] și se opune în mod deschis conceptului de învățare " ca un concept orientat, cumva, behavioristic și experiențial, folosit de Guyer (1952) și de alții, pentru care învățarea = experiență= acomodare prin activitate " [ibid; p.7]. Lompscher (1966) critică această definiție antropologică a conceptului, care încearcă să explice învățarea, deducînd-o din caracteristicile individului uman. În acest fel, poate fi înțeleasă esența învățării la om. EL înțelege prin învățare " acumularea de experiențe în procesul relației reciproce dintre individ și mediu , care duce la anumite schimbări în comportamentul personalității" [ibid; p.13). Cele mai multe definiții ale conceptului de învățare au un *conținut pedagogic* la numeroși autori (Klaus și Hiebsch, 1962, Levitov, 1964, Erlebach, Ihlefeld și Zehner, 1965, Rosenfeld, 1965, etc. Este foarte evident că, "învățarea constă, pe de o parte, în însușirea de cunoștințe, pe de altă parte, în însușirea de deprinderi. Învățarea prezintă o latură cognitivă și una practică. Ea duce, pe de o parte, la *cunoștințe*, iar pe de altă parte la *activități* [3; p.294].

Învățarea a devenit o activitate fundamentală a societății contemporane și un cuvînt cheie al științelor educației. La cea de-a IV-a Conferință mondială a educației adulților, organizată la

Paris în martie 1985 (prima a avut loc în 1949 în Danemarca) cu participarea unor lideri și cercetători ai educației din peste 100 de țări, s-a adoptat o declarație intitulată *The Right to Learn* (Dreptul de a învăța) cu adevărat remarcabilă prin profunzime și simplitate.

„Recunoașterea dreptului de a învăța este mai mult decât o problemă majoră pentru în întreaga omenire. Dreptul de a învăța constă în :

- dreptul de a citi și a scrie;
- dreptul de a întreba, a primi răspunsuri și a analiza;
- dreptul de a imagina și a crea ;
- dreptul de a cunoaște lumea și a participa la scrierea istoriei;
- dreptul de acces la toate sursele de educație ;
- dreptul de a-ți dezvolta competențele individuale și colective.

Dreptul de a învăța nu constituie un lux sau un lucru de realizat în viitor. Dacă vrem să evităm războiul trebuie să învățăm să trăim în pace, să învățăm să cooperăm. Fără dreptul de a învăța nu este posibilă dezvoltarea omenirii“ [10; p. 73]

Provocarea cea mai nouă pentru educație este globalizarea economică, socială, comunicativă și educațională, care presupun interdependențe individuale și comunitare, înțelegerea reciprocă a mentalităților, solidaritatea științifică și umană în protecția patrimoniului planetei. Asemenea *presupuneri* devin obiective ale educației; după cum se poate observa, rolul și funcțiile procesului de învățământ urmează a fi reconsiderate și altfel concepute. De pildă, în condițiile creșterii economice și a multiplicării cunoașterii, educația devine nu un mijloc, ci o componentă a acestora. Cunoașterea, inclusiv cea economică, nu mai poate fi posibilă fără o dezvoltare umană. Educația asigură oamenilor „*un pașaport pentru viață*” iar cu cât indivizii dispun de educație, cu atât participă la proliferarea cunoașterii internaționale.

De aceea, astăzi, educația trebuie concepută ca un *continuum existențial*, a cărui durată se confundă cu însăși durata vieții și care nu trebuie limitat în timp (vârsta școlară) și închis în spațiu (clădiri școlare) [4; p. 300]. Educația permanentă constituie un răspuns specific la dinamismul existențial, o luare pe cont propriu a unei formări adecvate la solicitări multiple și inedite, „este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. Ea este un scut și un sprijin care întărește încrederea în viitor și în progres ; ea are caracter anticipativ, bazându-se pe obișnuința de a învăța și pe ideea că într-o societate democratică fiecare învață de la fiecare” [9; p. 137].

Raportul asupra educației” (coordonat de Edgar Faure), care a generat volumul „*A învăța să fii*”, este consecința unor studii efectuate în 23 de țări, fiind atât o reflecție critică, situată la nivelul educațional al comunității internaționale, cât și un îndemn la implicare și acțiune pentru a pune educația în legătură cu progresul societății. „*Educația*, afirmă Edgar Faure, *nu poate fi decât globală și permanentă*”, pentru că omul are nevoie „*de o pregătire pentru a elabora, în tot timpul vieții, o cunoaștere în constantă evoluție*”, iar pentru aceasta el, omul, „*are nevoie de a învăța să fie*” [4; p.14]

Educația (în care este inclus procesul de învățământ) vizează patru tipuri de învățare (numite „*patru piloni ai educației*”): *a învăța să știi*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii; *a învăța să faci*, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător; *a învăța să trăiești împreună cu alții*, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane; *a învăța să fii (a învăța să trăiești)* . Ultimul „pilon” se referă la dezvoltarea în ansamblu a omului, care învață modul cum se învață, apoi cum ceea ce a învățat aplică în practică, prin trecerea de la pricepere înspre competență; în plus, omul aplică regulile conviețuirii împreună cu ceilalți, chiar în condiții de competiție.

Cele patru tipuri de învățare sunt dinamice și adaptabile la schimbările atât de imprevizibile în societatea cunoașterii. Oamenii învață pe tot parcursul vieții, dar acest lucru nu înseamnă o societate educațională, dacă societatea însăși nu conștientizează virtuțile educației și nu pune la dispoziție ocazii de învățare. Prin „ocazii”, nu se înțeleg doar cursuri de perfecționare,

recalificări, stagii pentru promovare, ci un proces permanent, nesegmentat temporal ori spațial, care să devină *o dimensiune a vieții*.

Jacques Delors își intitulează Raportul către UNESCO, folosind o metaforă: *Comoara lăuntrică*. În decursul unui sfert de secol, trecut de la „Raportul” lui E. Faure, au apărut în lume probleme noi și diverse, inclusiv arhitectura acestei lumi se va schimba. „Raportul” lui J. Delors accentuează, însă, aceeași necesitate și convingere: „*educația trebuie să joace un rol fundamental în dezvoltarea individului și a societății*”. Folosind poetica propoziție „*Copilul este tatăl Omului*”, el apreciază că „*educația este și o expresie a afecțiunii noastre față de copii și tineri, pe care trebuie să-i primim cum se cuvine în societate, oferindu-le fără rezerve, locul care le revine de drept - un loc în sistemul educațional, dar și în familie, în comunitatea locală și național*”. J. Delors afirmă „*Este cazul să le oferim oamenilor o nouă soluție*”, întrucât vechile idei nu au reușit să reconcilieze progresul material cu echitatea, așa cum creșterea economică nu a garantat respectul pentru condiția umană și nici pentru natura sa. [3, p.15]

Soluția „*cetății educative*” sau a unei „*societăți a educației*” nu a dat satisfacție, deși „*procedura educației permanente*” rămâne „*una dintre cheile secolului XXI*”. Dar educația permanentă se bazează pe capacitățile asimilate în școală, unde se asigură o educație fundamentală solidă, unde se impulsionează dorința și plăcerea de a învăța și se stimulează curiozitatea intelectuală: „*Nimic nu poate înlocui sistemul educațional tradițional și nu există înlocuitor pentru relația profesor-elev, care se sprijină pe autoritate și se dezvoltă prin dialog*”. Educația permanentă este precedată de o educație de bază, fundamentală în școală, unde fiecare individ „*să învețe cum să învețe*”. Apoi, calea permanenței educației poate urma un traseu individual și satisfăcător de ameliorare a condiției umane, individuale și colective.

Se consideră că temelia educației se sprijină pe patru „*învățări*”: *să trăim împreună* (rezolvarea inevitabilelor conflicte în mod pașnic și inteligent este o problemă vitală spre a scăpa din cicluri evenimentțiale periculoase); *să cunoaștem* (cunoașterea e sursă de educație); *cum să acționăm* (dispunerea de competențe pentru activitatea în echipă și a rezolvării unor situații imprevizibile) și *să fim sau să trăim* (fiecare individ posedă în sine „comori” care merită puse în valoare pentru sine și pentru ceilalți). Între aceste „comori” se enumeră: „*memoria, raționamentul, capacitățile fizice, simțul estetic, capacitatea de a comunica și carisma naturală a liderului de grup, care dovedește și ea nevoia unei mai bune autocunoașterii*”. [ibid, p.30]

Referințe bibliografice:

1. Bergius, R.(1964), *Procese Simple de Învățare*, 1964, Germania, Gottingen, 240p.
2. Dave, P.H. 1991, *Fundamentele educației permanente*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991, 429p.
3. Delors, J. 2000, *Comoara lăuntrică*, Iași, Editura Polirom, 150p.
4. Faure, E. 1974, *A învăța să fii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 300p.
5. Hilgard , E. R.(1954), *Theories of Learning*, New York, Appleton-Century-Crofts.
6. Rubinstein (1958): *Social being and consciousness*, Moscow, Publishing House of the USSR Academy of Sciences.
7. Keilhacker (1951), *Psihologia Învățării*, Leipzig, 300p.
8. Lengrand, P. (1973), *Introducere în educația permanentă*, 250p.
9. Văideanu, G.1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Politica, 317p.
10. Quatrieme Conference international sur l'education des adultes, Paris, mars, 1985, Rapport Final, p. 73

WORLD ENGLISHES: CHALLENGES IN TEACHING EFL

**Matei Tamara, PhD, associate professor,
Department of English and French for Specialized Purposes, MSU**

The global spread of English together with increased migration, advances in telecommunication, travelling across international borders has resulted in a growing linguistic diversity in English-speaking countries. The model of English that should be taught in the classroom has been a subject of debate for a long time. Analysis of English language teaching practices points out the fact that the English taught is based almost exclusively on American or British English, and textbooks include characters and cultural topics from the English-speaking countries of the inner world. Another issue in teaching English is related to dialects, that is standard versus non-standard English. Notions of 'the good' in English-language usage are informed by teachers' experience and by authoritative linguists. In particular, the choice of overall model of English that is presented to students and by which their English is evaluated ought to be considered in pragmatic terms.

Key words: *lingua franca, World Englishes, dialect, language, international status.*

The movement of the English language around the world started with the pioneering voyages to America, Asia, Australia and New Zealand and continued with the colonial development in Africa and the South Pacific in the 19th century. It developed significantly when it was adopted as an official or semi-official language by many countries that had acquired independence. English is the dominant or official language in over 60 countries.

The world status of the English language is the result of two major factors: the expansion of the colonial power of Great Britain towards the end of the 19th century and the emergence of the United States of America as the leading economic power of the 20th century. It is due to the latter factor that English has preserved its international status at present.

The English language is spoken as a first language by a majority of the inhabitants of several states, including the United Kingdom, the United States, Canada, Australia, Ireland, New Zealand and a number of Caribbean nations. It is the third most common native language in the world, after Mandarin Chinese and Spanish. It is widely learned as a second language and is an official language of the European Union, many Commonwealth countries and the United Nations, as well as in many world organisations. English is the language most often studied as a foreign language in the European Union, by 89% of schoolchildren, ahead of French at 32%, while the perception of the usefulness of foreign languages among Europeans is 68% in favour of English ahead of 25% for French. Among some non-English-speaking EU countries, a large percentage of the adult population claims to be able to converse in English – in particular: 85% in Sweden, 83% in Denmark, 79% in the Netherlands, 66% in Luxembourg and over 50% in Finland, Slovenia, Austria, Belgium, and Germany.

This increasing use of the English language globally has had a large impact on many other languages, leading to language shift and even language death, and to claims of linguistic imperialism.

The global spread of English together with increased migration, advances in telecommunication, travelling across international borders has resulted in a growing linguistic diversity in English-speaking countries. At present, the English language occupies rightly the status of a lingua franca. It has developed a diverse functional range being the language of communication in technology, science, business, tourism. The language is studied worldwide in the most remote regions due to the social prestige it confers to its speakers. English is taught and learned in many countries because it is indisputably the international language, it is seen by many as a means to open doors to parts of the world that are not accessible to everyone otherwise, and learners are delighted by the increased international opportunities they believe the knowledge of English will bring to them. Due to all these factors, it is imperative that both

teachers and learners should develop an understanding and be aware of the linguistic diversity and have positive attitudes towards World Englishes.

The term and philosophy “*World Englishes*” was coined by Professor Braj B. Kachru, the Director of the Centre for Advanced Study at the University of Illinois, Champaign, USA; it describes the dispersion of English around the globe. At the beginning, the term was controversial as there were purists who believed that there should be only one Standard English – British English, the rest being deviant. The concept of world Englishes allows for varieties in English usage; it allows for diverse Englishes. *Kachru postulated that there were many varieties of English moulded by the influences of the different native languages.* World Englishes follow different rules from the standard British English. The English language, unlike French, Spanish, and Italian, for example, has never had an official academy to determine what is acceptable in the language and what is not. Attempts to form one have never been successful.

Although a certain level of variability exists among World Englishes speakers from the same country, a general categorisation of World Englishes is possible. B.Kachru represents the stratification of World Englishes by three concentric circles: the Inner Circle, the Outer Circle and the Expanding Circle. Inner Circle countries include Australia, Canada, Ireland, New Zealand, the United Kingdom and the United States of America. English in these countries has official status. In Outer Circle countries, English has an official or semi-official status. These are the former British and American colonies such as Bangladesh, Ghana, India, Kenya, Malaysia, Nigeria, South Africa, Tanzania etc. In these countries, the indigenous population speak a different mother tongue, but because of the status of English associated with prestige and career making, many of them are fluent speakers of English. However, in these regions a large number of pidgin Englishes have developed, which are mixtures of English and the mother tongue of these populations. Expanding Circle countries include China, Caribbean countries, Egypt, Israel, Japan Korea, Central and South American countries; here English does not have an official status, but is taught widely as a foreign language for specific purposes including scientific and technical purposes. Linguist David Crystal estimates that the total number of English speakers in the Expanding Circle is between 500 million and one billion. Users of English who have learned the language as a foreign language are expected to conform to Inner Circle norms, even if using English constitutes an important part of their experience and personal identity. The main effort remains to describe English as it is used among the British and American native speakers and then to 'distribute' the resulting descriptions to those who speak English in non-native contexts around the world.

Kachru says that one of the big fallacies in language thinking is believing that people learn English in order to talk to native speakers, or to somehow be part of a Western culture. Many English users, it appears, do not even think of English as a Western language anymore. "English is less and less regarded as a European language, and its development is less and less determined by the usage of its native speakers," wrote Stanford University's Charles A. Ferguson more than 15 years ago.

Although many students of English do work on improving their accents, a foreign accent is not the disadvantage it once was. Even in broadcasting - where "BBC English" or "standard American" traditionally were required - CNN International has shown that reporters with foreign accents can be an asset.

A very big part of the world's English-speaking activity takes place completely within the realm of non-native speakers. The late Peter Strevens, a professor at Cambridge University in the UK, who wrote about the rise of world Englishes, predicted this development: "English will be taught mostly by non-native speakers of the language to non-native speakers, in order to communicate mainly with non-native speakers."

The colonial history of English, of course, is to a great extent responsible for the language getting planted around the world, but authorities say its growth in more recent times stems from

its use in technology and science, advertising, pop music, international business in general and various cooperative efforts among countries such as air-traffic control and the work of the United Nations and its agencies.

Still, the use of English is often condemned by politicians in many countries. Kachru dismisses such attacks out of hand: "We shouldn't take it too seriously when an Indian politician says to throw English into the sea. It means nothing. He still puts his children in an English-language school." [2] One of the major arguments against English becoming the favoured global language is that its colonial past makes it a poor candidate for a neutral international tongue. Although this argument has a certain intellectual appeal, it does not correspond much to reality. For example, as Britain's former colonies gained independence, there were predictions that use of English would decline. Some linguists say that the opposite occurred: once it was not the language of the colonial power, English became more acceptable as a local vehicle for communication. "The sun now sets on the British Empire, but never on the English language," the linguists are fond of saying.

Kachru, although saying he is a student rather than a promoter of the unique phenomenon of English as a world language, clearly sees benefits of English taking root in different countries. It becomes a medium, he says, for expressing local culture in a way that others can understand. "English has become a repository of multiculturalism," he says. "It is an immense resource that has not been explored and taken advantage of." [2]

Each variety of English reflects the culture of people who speak it. Therefore, *Standard English* should be treated as an abstract term, designating that aspect of the English language that is considered as being the most representative of this language spoken in the British Isles. Originally, it was the speech of the educated people of London and of the southeast of England. Today this form of English is the language employed in schools, official institutions and broadcasts, and it is also the form of English that is described in grammars.

In the same way, we may speak of American English standard, New Zealand English standard, Malaysian English standard etc. What is important to keep in mind is the idea of unity that stands at the base of a language without denying the idea of diversity. All the varieties of English should be treated as dialects. The scientific truth consists in the fact that Standard English is only one variety among many, although a significant one. Scholars are convinced that all languages, and correspondingly all dialects, are equally appropriate and good as linguistic systems if they meet the needs of their speakers. According to P. Trudgill, "value judgements concerning the correctness and purity of linguistic varieties are social rather than linguistic. There is nothing at all inherent in non-standard varieties which makes them inferior. Any apparent inferiority is due only to their association with speakers from under-privileged, low-status groups" [5].

The status of English is such that it has been adopted as the world's lingua franca for communication in Olympic sport, international trade, and air-traffic control. Unlike any other language, past or present, English has spread to all five continents and has become a truly global language. The reason English is spreading around the world at the moment is because of its utility as a lingua franca.

Globish (a blend of global and English), is a simplified version of English that is used around the world. The term was coined by Jean-Paul Nerrière in 1995 to describe a version of the English language that relies on a simplified grammar and a vocabulary of 1,500 words. Not quite a pidgin, Globish appears to be English without idioms, making it easier for non-Anglophones to understand and to communicate with one another. Globish is a cultural and media phenomenon, one whose infrastructure is economic, based on trade, advertising and the global market. It is vastly easier to use and can work almost as well as a full command of the language in most business situations [4].

The need for a global language is a big part of the fact of globalization, and the dominance of English looks inevitable for a good long time to come. Those with a gift for learning languages are bound to have a big advantage. For everyone else, why not start with Globish? Nerriere insists that Globish is not "broken" English; it is correct English, but without English culture. He considers that this level of English is enough if people can understand a lot of English, but not all of it, they can do any kind of global business.

Will Globish last? None of the invented languages have become spread and widely used. Nevertheless, the beauty of Globish is that no one has to learn a new language. Globish speakers say it takes half a day for a native English speaker to become fluent in Globish, and there are plenty of free online tools available for those keen to learn.

The model of English that should be taught in the classroom has been a subject of debate for a long time. Analysis of English language teaching practices points out the fact that the English taught is based almost exclusively on American or British English, and textbooks include characters and cultural topics from the English-speaking countries of the inner world, that is from the United Kingdom, the USA, Australia, Canada, New Zealand. Another issue in teaching English is related to dialects, that is standard versus non-standard English. Notions of 'the good' in English-language usage are informed by teachers' experience and by authoritative linguists. In recent decades, new ways of evaluating language interpretation and use have been explored and tested; such recent conceptions of what it means to be intelligible may be seen as 'better' in that they accord more closely with the observable data and situations around us. In particular, the choice of overall model of English that is presented to students and by which their English is evaluated ought to be considered in pragmatic terms.

The study of regional linguistic variation has much to offer as the more we know about regional variation and change in the use of English, the more we will appreciate the striking individuality of each of the varieties that is called a dialect, and the less we are likely to adopt a despising attitude towards people from other parts of the world who speak English. An understanding of World Englishes can promote multiculturalism and enrich one's teaching of history and geography. Students come to understand the sociocultural, political, and moral issues related to linguistic diversity [3]. A first step, according to D. Crystal, is "to replace the notion that a regional variety is 'only a dialect', because it lacks prestige of the standard language, with the realization that every dialect is a source of great linguistic complexity and potential". Further, the linguist notes that it is difficult to persuade ourselves that a dialect which we find worth detesting is "a variety of the English language which deserves as much respect, as the variety we speak ourselves" [1].

When learning a language, the foreign student generally learns the standard variant of the English language, because this is the variant which is accepted everywhere in the English speaking world, constituting at the same time, an important instrument of international communication. However, in most cases, English is taught to non-native speakers by non-native speakers, neither teachers nor students being in much contact with native speakers. That is, people do not always speak the way they think they do, and linguistic insecurity is perhaps one of the main motivations for linguistic prescriptivism. Models need to be found which will accommodate the population trends and interactions. Teachers of English are expected to be exposed to multicultural ideas and examples, otherwise they "go out into the world in very much the same state of mind as a certain zealous sort of religious missionary who seeks to show 'the lost' the error of their ways – without knowing anything about their ways". Teaching English and learning English turn out to be complex and difficult tasks. In order to achieve positive results, it is of utmost importance in the process of training teachers to create awareness of the status and functions of World Englishes in the world today and in that of the future.

Therefore, teachers should lead students to discover language differences as a way of laying a foundation for examining the World Englishes. The teacher of English should teach the

common core that stands at the basis of all the English dialects and guide the learner to stick to one variant of the English language rather than select what seems more likeable and attractive from each variant. Moreover, this common core will enable people to pass any tests in English, as they will be made up based on the essential features of English, which are a component part of all the World Englishes.

References:

1. CRYSTAL, D., *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*, Cambridge University Press, 1995
2. KACHRU, B.B., *The Other Tongue: English across Cultures*, University of Illinois Press, 1992
3. MCKAY, S.L., Hornberger N.H., *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge University Press, 1996.
4. NERRIÈRE J.-P., Hon D., *Globish the World Over: A Book Written in Globish*, International Globish Institute, 2009
5. TRUDGILL P., *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*, fourth edition, Penguin Books, 2000

LA COMPOSANTE CULTURELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA LITTERATIE EN LANGUE ETRANGERE

**Dr. Nasufi Eldina, Université de Tirana, Faculté des Langues Etrangères,
Département de français**

Introduction. Dans notre pratique de l'enseignement de la langue étrangère (du FLE) nous remarquons que ce qui pose problème aux apprenants en matière de réception et de production des textes n'est pas toujours le niveau linguistique, la structure du texte ou la forme du discours travaillé, mais c'est aussi et surtout la référence à un univers culturel inconnu pour eux. Cet univers culturel n'est pas toujours facile à découvrir et cela va de soi que ce n'est point difficile à enseigner soit quand il s'agit de développer des compétences réceptives, soit des compétences de production. Une très bonne compréhension des aspects linguistiques d'un texte, ne garantit guère une aussi bonne compréhension de ses aspects culturels.

La manière dont on appréhende les éléments culturels dans les supports à comprendre et dans les écrits à produire varie en fonction du contact que l'on a avec la langue/culture cible et de notre passé d'apprentissage, de la culture générale et de celle de la question spécifique traitée, de l'ouverture sur l'interculturel ainsi que de notre culture de l'écrit. Or, dans notre société il est devenu impératif de lire et d'écrire en s'exposant et en se servant de différents supports. Dans un contexte scolaire et plus précisément universitaire il est impératif de travailler le rapport que l'on a avec l'écrit, parce qu'il véhicule des valeurs importantes pour l'éducation d'un futur citoyen du monde et non pas seulement pour celle d'un futur professeur de langue ou de traducteur/interprète.

La plupart des chercheurs qui s'intéressent au domaine de l'écrit reconnaissent que les trois compétences à acquérir dans ce domaine ce sont la compétence communicative, textuelle et cognitive. L'aspect culturel présent dans les écrits fait partie intégrante de toutes les trois compétences ci-dessus mentionnées indépendamment de la tendance à voir un lien plus fort de cet aspect avec celle communicative. Pour être plus précis prenons le cas de la rédaction de la lettre manuscrite que l'on rédige en français. Dans ce cas il ne s'agit pas uniquement de rédiger en français un contenu communicatif, mais aussi de respecter des contraintes textuelles à la française qui correspondent à cette forme d'écrit. Les éléments culturels apparaissent dans la manière dont on conçoit la disposition des différentes rubriques par exemple *Formation*,

Expérience professionnelle aussi bien que dans les formules d'adresse et de conclusion. Ces dernières dans la culture française sont différentes selon que l'on s'adresse à un homme ou à une femme et les différences ne sont pas évidentes uniquement dans le changement du genre, mais aussi dans la structure des formules.¹

Nous traiterons de la question de la culture dans le cadre de la littératie qui de nos jours même dans les pays développés acquiert une importance majeure. Il suffit uniquement de lire tous les travaux du CECR et les rapports de l'Unesco sur cette question pour se rendre compte de l'intérêt qu'elle porte dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLM/FLE/FLS.

1) Cadre théorique

1.1) Le concept de la littératie. Ce phénomène qui inquiète didacticiens, chercheurs, parents, apprenants, enfants est très souvent simplifié sous la définition capacité à écrire ou à lire en langue étrangère, mais en réalité elle concerne aussi tout ce qui *“ relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture ”*². Si nous nous référons à la lecture en langue étrangère, il suffit de mentionner le contexte universitaire où elle est vue comme un moyen pour acquérir des connaissances, indépendamment de la discipline où on l'applique. Fayol et Gombert mettent en évidence que *“ l'école doit assurer pour tous...le passage d'une situation initiale d'une dépendance relative à une situation définitive d'autonomie aussi relative ”*³.

Au cas où de différentes disciplines sont apprises en langue étrangère, la lecture prend une importance capitale, parce que si le processus de la lecture est interrompu, ralenti ou obscurci par des difficultés linguistiques ou culturelles, alors le but de la lecture ne sera pas atteint. Quand il s'agit d'interpréter les valeurs et le sens d'un texte en particulier, le point de départ est justement un processus réussi de la lecture. C'est pour cette raison que le caractère utilitaire de l'écrit *«pousse l'étudiant à classer les textes dans une taxonomie triadique : textes littéraires, médiatiques et d'études»*⁴.

Dans le cas de la production écrite il est important de souligner qu'il y a de différents niveaux d'écriture comme il suit :

NIVEAU DE LA LITTERATIE	NIVEAU SCOLAIRE
■ alphabétisation: « acquisition des concepts de l'écriture et la maîtrise des mécanismes de décodage »	Ecole primaire, deuxième classe
■ <i>littératie fonctionnelle</i> : « la capacité à reconstruire et à reproduire la structure sémantique du texte en respectant la perspective choisie par l'auteur »	Ecole primaire, cinquième classe
■ <i>littératie académique</i> : « la capacité à construire de nouvelles connaissances en partant d'un texte et d'informations contextuelles et en s'appuyant sur des connaissances antérieures »	Ecole secondaire, deuxième année
■ <i>littératie critique</i> : « la compétence à transférer des connaissances et des processus acquis dans de nouvelles situations » (analyse, évaluation, lien entre les connaissances).	Fin de l'école secondaire.
■ <i>littératie créative</i> : « trouver de nouvelles situations à des problèmes compliqués en s'appuyant sur des connaissances »	Les connaissances requises à l'université

¹ Par exemple pour la formule de conclusion *En vous remerciant d'avance pour l'attention que vous voudrez bien porter à mon dossier de candidature, je vous prie de croire...à l'assurance de mes sentiments très respectueux (à un homme)/de mes très respectueux hommages (d'homme à femmes).*

² La littératie au service d'apprentissage (2004) :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>, consultée le 18/03/2012

³ Fayol M., Gombert J.E. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris, p.25

⁴ Grossmann F. (1999) :« Littératie, compréhension et interprétation des textes », in *Repères n°19*, p.142

acquises au préalable» (intégration et structuration des connaissances acquises-élaboration et création de nouvelles connaissances).	
--	--

La littératie est vue donc non pas comme un objet qui représente des objectifs pratiques et des objectifs concrets, en tenant compte du fait que nous avons affaire avec des générations qui manifestent un intérêt très faible par rapport à l'écriture et à la lecture.

1.2) La culture et la compétence interculturelle. La culture est un aspect indissociable de la langue, c'est pourquoi il est très important de voir comment on peut l'aborder quand il s'agit de faire une analyse pré pédagogique des documents proposés aux apprenants, mais en même temps de vérifier la bonne réception de cet aspect de la part de ceux-ci. Il serait nécessaire quand même de mettre en évidence que le terme *culture* apparaît plutôt dans les démarches appartenant à l'approche communicative de la langue, alors que l'approche interculturelle est un point de vue que prône surtout le CECR. Nous faisons la nôtre la conception de Beacco, car elle nous semble refléter au mieux cette différence entre culture et interculturel, mais aussi parce que nous retenons que l'acquisition d'une compétence interculturelle passe d'abord par une l'acquisition des contenus culturels. Ainsi, cet auteur explicite comme ci-dessous la différence dont nous sommes en train de parler.

- la compétence culturelle, constituée de savoirs et de savoir-faire relatifs à la société à laquelle on appartient (cette compétence pourrait aussi être nommée *sociale*) ;
- la compétence interculturelle, constituée de savoirs et de savoir-faire relatifs à la découverte de cultures/sociétés non connues ; cette connaissance et cette expérience de l'altérité peuvent rétroagir sur les valeurs, attitudes et opinions de chacun, sur les perceptions de soi et même modifier ses appartenances.⁵

Ce qui rend plus complexe et plus difficile la compétence interculturelle c'est que les apprenants doivent la repérer non au niveau de la civilisation, mais à celui des échanges concrets langagiers écrits ou oraux. En outre ils doivent se servir des aspects culturels qu'ils connaissent pour construire leurs propres discours écrits ou oraux.

2) Travailler la culture en compréhension des écrits et en production écrite

2.1) La méthodologie du travail. La première question qu'un professeur se pose est quelle serait la méthodologie du travail adoptée pour travailler sur ces aspects culturels, car il est nécessaire d'opérer des choix importants au niveau des documents, des activités à proposer et de la pédagogie adoptée. Il est de mise de prévoir une plus grande quantité de travail quand il s'agit de travailler sur un enseignement du français général et sur celui du français sur objectifs spécifiques. Dans le deuxième cas les références culturelles peuvent poser un véritable problème à un public apprenant, car il faut également maîtriser le domaine de référence, un domaine qui peut être un terrain inconnu même pour le formateur ou l'enseignant.

-Entre les documents authentiques et ceux fabriqués, le professeur doit privilégier ceux authentiques, parce qu'ils exposent immédiatement l'apprenant à la culture cible. C'est ce que note également Zarate qui considère le document authentique comme un médiateur de la réalité⁶. Le risque que l'on court quand on choisit ces documents est un choix erroné du niveau du document, ce qui fait que l'apprenant bloque, parce qu'il se sent incapable de comprendre et de réagir. Le document authentique est particulièrement efficace pour l'acquisition de la culture, car il s'agit d'un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques :

⁵ Beacco J. C (2007): L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris, p. 59

⁶ Zarate G. (2004): *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe, p.47.

il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants⁷

-Les activités à proposer bien évidemment doivent être bien construites en fonction du niveau des apprenants et de leurs centres d'intérêt. Ces activités doivent s'articuler autour de thématiques spécifiques, mais aussi universelles comme le racisme, l'écologie, le développement durable, les énergies renouvelables, le commerce équitable, l'égalité homme-femme, la jeunesse, l'éducation en Europe etc...

-La pédagogie qui convient le mieux à l'acquisition des éléments culturels est celle de la tâche, cette dernière étant partie inhérente du soubassement théorique du CECR. Dans le cadre de cette approche il n'est pas à exclure non plus une pédagogie différenciée que l'on utilise au cas où au sein du groupe il y a des différences de niveau significatives.

2.2) Exemples de supports contenant des références culturelles. Le premier exemple est un texte du niveau B2 qui contient une référence culturelle dans le titre, ce qui empêche tout d'abord une compréhension globale du texte, ensuite ne permet pas facilement aux apprenants de faire des hypothèses de lecture. Nous porterons ici une transcription partielle de ce document :

Erasmus : c'est pas «l'auberge espagnole» pour tout le monde !

«Partir en Erasmus», l'expression est désormais consacrée tant le programme européen d'échanges universitaires est connu du grand public. L'an dernier, la Commission européenne a fêté, en quinze ans d'existence, son...millionième Erasmus !

.....
.....

(www.europeplusnet.info/article168.html)

Dans ce titre de texte apparaît l'expression idiomatique «*l'auberge espagnole*» qui en fait n'est pas du tout expliquée ni dans le chapeau de l'article, ni dans le corps du texte. Si les apprenants peuvent connaître le sens littéral de cette expression, pas tous connaissent le contexte qui se cache derrière cette expression et son lien avec les bourses Erasmus. Il s'agit en réalité du film de Cedric Klapisch intitulé *L'auberge espagnole* où l'on décrit l'expérience de colocation d'étudiants étrangers qui ont bénéficié d'une bourse Erasmus pour faire des études à Barcelone. Ce qui est mis en évidence dans ce film ce sont les bienfaits et les atouts des échanges de cultures et de la communication plurilingue dans le cadre de cette mobilité étudiante.

Dans un autre texte le titre peut contenir un sigle qui se réfère à une réalité française que les apprenants ne connaissent pas surtout quand ils n'ont jamais voyagé en France.

Trois plantes pour discrimination contre un cinéma, la SNCF... et des tribunaux. Le combat des handicapés s'installe dans les prétoires.

La lassitude a fait place à la colère. Sous la pression de ses adhérents, l'Association des paralysés de France (APF) a décidé de porter son combat pour l'accessibilité sur le terrain judiciaire.

Libération, novembre 2003

La SNCF (Société nationale des chemins de fer français) ne doit pas poser de problème de compréhension à un apprenant de français qui connaît relativement bien la culture et la langue

⁷Besse H. (1984): «Eduquer à la perception interculturelle» in *Le Français dans le Monde* n° 188. Hachette/Larousse, Paris, p. 21.

française, mais pour le public avec lequel nous travaillons ça ne résulte pas être une réalité évidente.

Le troisième exemple que nous avons choisi est un support qui peut servir de prétexte à une production écrite portant sur le sujet de la corrida. Nous portons cet exemple pour souligner que dans quelques cas si nous avons affaire à des contextes culturellement éloignés, il devient difficile de réaliser des tâches de lecture et dans ce cas de production écrite. Voici une partie de ce document toujours du niveau B2 :

Faut-il interdire les corridas ?

En 2000, un jugement de la cour d'appel de Toulouse a permis la reprise des corridas dans des villes dites de «tradition taurine». Les militants anticorrida tentent de les faire interdire. Est-il légitime que cette pratique renaisse, après parfois des décennies d'interruption ? Simon Cassas, directeur des arènes de Nîmes : la réintroduction des corridas dans les villes ou la tauromachie existe de façon ancestrale est légitime.

L'Express, 19 juillet 2004

Si on demande à un public d'apprenants albanais de rédiger un texte argumentatif pour ou contre les corridas il leur sera difficile de se baser uniquement sur le texte, car pour eux il ne sera pas vraiment évident de faire une liste d'arguments favorables à la corrida ou défavorables à celles-ci. Dans le contexte albanais la corrida n'est pas présente comme phénomène donc un lecteur/apprenant albanais devrait tout d'abord faire un plus grand effort d'interprétation au niveau de la réception, mais aussi une recherche plus approfondie d'arguments liés à ce contexte.

2.3) Quelques techniques à utiliser pour travailler la culture en CE et PE⁸. Les techniques utilisées par les professeurs pour améliorer le niveau de la littératie au niveau universitaire, peuvent être multiples en fonction des tâches à réaliser. On ne pourrait pas prétendre de proposer ici des listes exhaustives de techniques, mais nous essaierons de porter dans le cadre de cette intervention celles qui reviennent le plus souvent dans les écrits des méthodologues et des concepteurs de cours en FLE.

- La technique du remue-ménages dans le cadre du travail sur la compréhension des écrits est largement répandue et son utilisation fait l'unanimité parmi les chercheurs didacticiens. Quand on travaille sur les éléments culturels cette technique permet de mettre à l'aise le public avec lequel on travaille, car ils ressentent que malgré les références culturelles qui leur échappent ils peuvent trouver un point de repère d'où partir. Ce point de repère ça peut être pourquoi pas leur propre culture, ce qui constitue un des postulats les plus importants du CECR. Pour reconnaître la culture de l'autre, pour mieux aborder l'altérité, il faut commencer tout d'abord par reconnaître la sienne. «L'interculturalité existe en fonction de la présence de la langue-culture étrangère en contact avec la langue-culture maternelle».⁹
- Mettre en place plus souvent la pédagogie par projets ce qui permet aux apprenants d'apprendre de manière active la culture de l'autre. Cette pédagogie est à envisager surtout sur la compétence de la production écrite, ce qui n'exclut pas celle de la compréhension des écrits, parce qu'au moment où l'apprenant fait un travail de recherche il va se documenter et consulter de différents documents qui sont reliés au thème traité. Par exemple demander aux apprenants de créer une bande dessinée sur le sujet des éoliennes, les pousse tout d'abord à découvrir les caractéristiques d'un genre pour le moment inédit en Albanie, puis à connaître l'utilisation de l'énergie du vent dans les pays développés et enfin à mettre ces éléments dans un produit final et commun.

⁸ Désormais *Compréhension de l'écrit et Production écrite*

⁹ Hoxha Dh. (2009): «En quelle mesure et de quelle manière le contact des cultures en classe de FLE contribue-t-il dans l'enrichissement de l'identité culturelle des élèves albanais ? » in *Langues, éducation et interculturalité*, Conférence Internationale, Mediaprint, Tirana.

- Etablir une vraie progression dans l'acquisition des thèmes universels prévus par le CECR. Si les enseignants de langue prétendent former un acteur social capable de se déplacer partout dans l'Europe, il faudrait exposer le plus possible les apprenants à des contextes culturels européens et qui s'inscrivent dans les préoccupations d'un monde qui va vers la globalisation. Le professeur peut construire des corpus de textes portant sur les sujets les plus récurrents surtout avec des articles de journaux français qui contiennent des références culturelles les plus variées et les plus riches possibles. Cette progression pourrait être spirale si l'on veut traiter quelques les mêmes arguments pendant le passage d'un niveau à un autre. (exemple passage du niveau B au niveau C du CECR). Traiter des questions comme les OGM, le foulard dans les institutions publiques, les biocarburants, la pollution, le monde des entreprises en France constituent des sujets très intéressants autour desquels un enseignant peut construire des corpus très riches en informations.

En guise de conclusion, la culture est un aspect du développement de la littératie qu'il faut développer à tous les niveaux en proposant des activités attrayantes, efficaces et diversifiées aux apprenants. Quand les possibilités de contact ou de voyage dans le pays dont on apprend la langue sont très peu nombreuses, le mieux ce serait de découvrir les aspects culturels à travers une didactique de l'écrit. En se référant au contexte universitaire, il faut admettre néanmoins que la littératie et la culture sont parties composantes de toutes les disciplines, car il s'agit non seulement d'un apprentissage DU français, mais également de celui EN français.

Bibliographie:

1. Beacco J. C (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
2. Besse H. (1984) : «Eduquer à la perception interculturelle» in *Le Français dans le Monde n° 188*. Paris. Hachette/Larousse.
3. Fayol M., Gombert J.E. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris.
4. Grossmann F. (1999) :« Littératie, compréhension et interprétation des textes », in *Repères n°19*.
- Hoxha Dh. (2009): «En quelle mesure et de quelle manière le contact des cultures en classe de FLE contribue-t-il dans l'enrichissement de l'identité culturelle des élèves albanais ? » in *Langues, éducation et interculturalité*, Conférence Internationale, Mediaprint, Tirana.
5. Zarate G. (2004): *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe.

Sitographie :

La littératie au service d l'apprentissage (2004) :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>, consultée le 18/03/2012

PERFORMANȚĂ LINGVISTICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ, PROCES CONTINUU A DEZVOLTĂRII PROFESIONALE

**Nița Mariana, lector, master în Filologie, doctorandă,
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM**

This article highlights the importance of communicative competence in the English language from the perspective of teaching and learning. This issue comes to challenge our generation through the linguistic and sociolinguistic pressure that is put by each institution as regards employment and communicative skills. A natural, accurate and fluent use of English is sought throughout the world. This skill leads to a successful career because being able to pick up useful hints that are passed on by our teachers, to adjust and apply the knowledge we received from our tutors to our necessities in different daily situations will help us to be a competent and professional employee. The only person who will find out and tackle about the "rules of this game" will always be at an advantage.

Key words: *professional communicative competence, teaching and learning performance, language proficiency, learner autonomy, attainment, learning aims, self-assessment*

În lumea de astăzi, creșterea economică, competiția crescută pe piața muncii, volumul tot mai mare de informații și viteza cu care acestea se schimbă necesită o regândire a procesului educațional, care trebuie să pună bazele învățării pe durata întregii vieți (life-long learning). Diversitatea culturală și lingvistică ne însoțește pretutindeni. Diversele aspecte ale predării și învățării limbii engleze scot în evidență dinamica continuă a acestui proces. În plan metodologic, toate cercetările sunt îndreptate către focusarea integrării situațiilor de învățare care duc la formarea competenței de comunicare specializate. Eforturile cadrelor didactice de limbi străine, fundamentate pe dezvoltarea acestei competențe în planul integrării profesionale, constituie un argument și o motivație reală pentru importanța largirii și diversificării obiectivelor care tind către vectorul unei civilizații și mentalități europene. Pentru ”studentul Bologna” a sec. XXI, cunoașterea și utilizarea limbii engleze devine ținta prioritară pentru dezvoltarea lui profesională atât la nivel național, cât și mondial. Această evoluție continuă reprezintă un deziderat actual pentru oportunitățile noi de pe piața muncii oferite absolventului de astăzi. Formarea competenței de comunicare lingvistică profesională în limba engleză necesită o muncă zilnică și asiduă, o reconstruire a propriei persoane și a cunoștințelor proprii, o acumulare a informației ”up-to-the minute” din domeniul de activitate și nu în ultimul rând o investiție continuă în dezvoltarea personală. Atitudinea fiecăruia dintre noi este cea care ne permite să înlăturăm neajunsurile personale care împietesc performanța. Doar conștientizând exigențele sistemului de valori al lumii contemporane, cerințele profesiei moderne și a recalificărilor anuale profesionale vom putea accepta reantrenarea capacităților de învățare continuă. Lucru cert este faptul că perfecționarea competenței lingvistice a fiecărui individ este direct relațională procesului de autoperfecționare, autorealizare, autoorganizare și autocontrol.

Fiind puși în fața acestei situații, necesitatea autoeducației, autoevaluării periodice a cunoștințelor în domeniu, care reprezintă *metacogniția*, motivarea personală pe care o manifestă un educat al societății devin primordiale pentru cei care-și doresc „**carieră**”. Autocritica și autoevaluarea propriilor capacități și activități dezvoltă perfecționarea propriei personalități. A. Barna afirmă că nivelul de aspirație și autoexigență poate fi condiționat de mai mulți factori precum: nivelul de dezvoltare personală, gradul de maturitate intelectuală și moral-civică a individului...[2, p.130]. Autoevaluarea sistematică a competențelor lingvistice contribuie la reflectarea și dezvoltarea conștientizării profesionale. Un cadru de referință pentru noi este *Profilul European al Formării Profesorului de Limbi Moderne*, care subliniază importanța îmbunătățirii competențelor de predare ca parte a formării continue: ”Formarea profesorilor de limbi moderne este un process continuu care include aspecte de comunicare interpersonală și profesională” [5, p.47].

CECR, PEL și cel menționat mai sus reprezintă pilonii de bază în procesul evaluării competenței lingvistice a fiecărui individ și totodată ajută la conștientizarea atât a cadrului didactic cât și a educatului asupra importanței activităților de învățare autonome și a dezvoltării capacităților de reflecție și autoevaluare.

Competența de comunicare în limba engleză are legătură directă cu procesul educațional universitar și vizează abilitatea studentului de a elabora mesaje atât educaționale cât și sociale în funcție de particularitățile domeniului abordat. Engleza este una dintre cele mai populare limbi străine cerute pe piața muncii și cea mai studiată limbă atât în instituțiile primare cât și cele universitare. Dintre cele opt domenii de competențe-cheie, comunicarea în limba străină este vitală societății și succesului.

Pentru o integrare socioprofesională de succes, nevoia de cercetare continuă este una esențială, iar îndemnul lui Anton Pann confirmă aceasta „ științele sunt uși, iar cheile lor sunt cercetările” [apud10, p. 13]. Dezvoltarea competenței de autoevaluare este factorul decisiv care

influențează schimbările în conștiința și comportamentul nostru. Metacogniția, concept creat de psihologul F.H. Flavell, reprezintă acea competență de a reflecta asupra dezvoltării personale. Pentru studenții perfecționiști, metacogniția funcționează automat, el fiind inconștient de acest lucru atunci când trebuie să se confrunte cu ceva necunoscut. În schimb pentru cei „novici” confruntarea cu propriile ezitări devine o barieră, iar metacogniția acționează pas cu pas. Monitorizarea performanțelor presupune urmărirea continuă și înregistrarea rezultatelor obținute într-o perioadă de timp determinate de noi înșiși.

Influența internațională a limbii engleze a globalizat procesul de comunicare lingvistică în toate domeniile economice, politice și sociale. Împrumuturile din engleză, în special cea americană, a dus la impunerea cunoașterii limbii engleze, iar pentru cei care o cunosc deja, la perfecționarea ei. Anglicismele din limba română sunt evidente în domeniul IT (computer, soft, hard) sau de *advertising*, în vestimentație (smoking, slipuri, top), obiectele de uz casnic (toaster, mixer), distracții (party, poker, hobby), sport (bob-sley, cross, fitness, hipism, jogging) etc... Această influență lingvistică este un fenomen pozitiv deoarece:

- ajută la abstractizarea limbajului cult;
- ajută la concentrare succintă a enunțului;
- ajută la o exprimare mai originală.

Chiar dacă suntem expuși zilnic diferitor modele lingvistice verbale, aceasta nu reprezintă nimica fără o interacțiune reală a mesajelor auzite. Explorarea și căutarea situațiilor noi antrenează și stârnește o curiozitate enormă în însușirea unei noi limbi străine. Nevoile lingvistice ale educaților diferă de la individ la individ. P.H. Winne (1995, cf. Dumitru, 2007, p.191) arată că învățarea autonomă, autodirijată ne ajută la :

- fixarea și impunerea scopurilor realiste, ținând cond de propria capacitate de învățare;
- căutarea informațiilor necesare pentru escaladarea problemelor cu care ne confruntăm;
- activarea cunoștințelor, abilităților și deprinderilor pe care le posedăm pentru efectuarea noilor achiziții;
- automotivarea și implicarea afectivă în realizarea învățării;
- alegerea strategiilor și tehnicilor de învățare pentru atingerea obiectivelor;
- monitorizarea și controlul asupra propriei activități de învățare, asigurând astfel, autoreglarea perfecțiunii [9, p.185]

Pentru o activare a procesului de autoperfecționare, stimulii lingvistici cu care interacționăm au o importanță majoră în realizarea procesului de comunicare. Dezvoltarea unui cod lingvistic cât mai autentic depinde de *inputul* lingvistic întrebuințat în activitățile zilnice (cu cât este mai divers, cu atât interesul este mai mare): filmele și muzica, înregistrările video și radio, presa, plintele...

Performanța reprezintă competitivitate. Fără un mediu cu un grad de stimulare și complexitate înalt ea nu poate să se dezvolte. Frica și emoțiile negative blochează orice efort competitiv.

V. Pâslaru ne confirmă faptul că educatul este în proces de schimbare continuă prin sistemul educational care are loc pe parcursul întregii vieți [6, p.55]. Timpul și experiența vieții aduc un imens câștig în cunoașterea, în perfecționarea abilităților și maturizarea deciziilor importante. Și dicționarul lui S. Cristea definește *educația permanentă* ca fiind o activitate de formare – dezvoltare a personalității umane care continuă pe durata vieții [3, p.137]. Pentru D. Sălăvăstru, „*individul de excepție*” este reprezentat prin personalitatea, interesul și inteligența de care dă dovadă în decursul procesului de învățare [8, p.23]. După O. Dandara, formarea și perfecționarea profesională se divizează în: formarea inițială și formarea continuă, însă nu întotdeauna acestea se realizează. Cercetătoarea este ferm convinsă că învățământul superior este cel care ar putea asigura formarea continuă ce ar permite:

- asigurarea unei continuități în realizarea pregătirii și dezvoltării profesionale;

- valorificarea abilităților de cercetare;
- valorificarea potențialului cadrelor didactice din universități;
- valorificarea posibilităților catedrelor de specialitate [4, p.30].

Instituțiile de formare continuă a educaților contribuie la dezvoltarea autonomiei și autoformării astfel asigurând atingerea obiectivelor propuse. Menținerea și dezvoltarea performanței lingvistice, evaluarea propriei competențe și alegerea metodelor pentru dezvoltarea acestora sunt foarte importante unui cadru didactic care tinde către o competență lingvistică creativă și eficientă. Conform criteriilor de evaluare a competenței lingvistice ale Cadrului de Referință, care este îndrumătorul cuantificării acesteia, nu toți profesorii de limbi străine dețin o competență lingvistică precum este nivelul C2. În atingerea scopurilor propuse, autoarea A. Băban enumeră câteva bariere:

- planificarea insuficientă;
- cunoștințe insuficiente;
- managementul dificitar al timpului;
- scopuri nerealiste;
- teama de eșec;
- teama de succes [1, p.77].

Pentru menținerea sau dezvoltarea competenței lingvistice este nevoie de identificarea punctelor slabe sau a celor domenii care necesită o atenție deosebită. Recunoașterea problemei este primul pas către depășirea ei, după care analizăm factorii care declanșează apariția ei. Nesiguranța profesională este primul și cel mai grav impediment în rezolvarea lui. Doar experiența de lucru poate oferi soluții problemelor personale. Lipsa comunicării cu colegii, asumarea unor riscuri, dorința de a reuși, importanța încrederii în forțele proprii și perseverența reprezintă soluționarea tuturor problemelor. Noi trebuie să înțelegem că a greși este un mod de a învăța.

Autorii celor „*Zece oglinzi veridice pentru managerii din învățământ*” ne amintesc că: „capacitatea de a-ți determina și recunoaște laturile slabe constituie una dintre calitățile pozitive ale managementului. Doar acesta este capabil să continue drumul spre culmile autoperfecționării, deoarece îi este clar ce trebuie de făcut”. Ei ne sugerează următorul plan de autoperfecționare în realizarea scopurilor:

- să fie concrete;
- să fie realizabile;
- să fie antrenante;
- să aibă valoare atât pentru dezvoltarea profesională, cât și pentru perfecționarea activității instituției;
- să aibă termeni concreți de realizare;
- să conțină rezultate finale măsurabile [7, p.38].

Învățarea ne însoțește conștient sau inconștient întreaga viață. Starea optimă de învățare este starea când noi ne simțim bine atât din punct de vedere emoțional cât și psihologic, acea stare care ne șoptește că acum este momentul de a arăta de ce suntem în stare. Deci, motivarea și plăcerea sunt acei motori care activează pozitivismul și succesul. Aprehensiunea, neliniștea și orice sentiment negativ trebuie eliminat, iar antrenarea gândirii pozitive activează toate zonele structurilor lingvistice. Deseori studenții nu pot învăța o limbă străină atunci când se află într-o instituție de învățământ superioară unde se forțează învățarea prin diferite procedee de analiză și memorare, în timp ce alții ajung să o vorbească în momentul când sunt în contact direct cu mediul lingvistic și o pot învăța pe parcursul a câtorva luni de zile. Schimbarea condițiilor de activitate a cadrelor didactice duce la sporirea cerințelor față de unele calități ale lor și la scăderea valorii altora care sunt mult mai importante. Iată de ce se cere o flexibilitate a procesului de pregătire a profesorilor și anume trăsăturile de personalitate, psihopedagogice.

Exigența se cere până la un moment dat, când profesorul ajunge să cunoască care sunt competențele, cunoștințele și posibilitățile educatului. Colaborarea bazată pe respectarea intereselor și nevoilor tuturor, capacitățile comunicative, ascultarea și schimbarea personalităților studenților ar ameliora sporirea învățării și ar dezvolta o atitudine emoțională pozitivă atât față de educat cât și față de cel al cadrului didactic. Studiarea tuturor indicilor psihologici ne-ar ajuta să dezvoltăm o societate sănătoasă, fără temeri sau bariere care ar împiedica dezvoltarea psihologică a societății.

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN, Adriana (2001) – *Consiliere Educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca, 287 p.
2. BARNĂ, Andrei (1955) - *Autoeducația: probleme teoretice și metodologice*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 173p.
3. CRISTEA, Sorin (1998) – *Dicționar de termeni pedagogici*. București. Ed. Didactică și Pedagogică. 479 p.
4. DANDARA, Otilia (2003) – *Sugestii de realizare a conexiunii dintre formarea profesională inițială și cea continuă. În: Conferințele Educația: Quo Vadis? Studentul – viitor profesor față în față cu școala*. 26-30p.
5. KELLY, Michael și GRENFELL, Michael (2012)- *Profilul European al Formării Profesorului de Limbi Moderne*. Craiova, Ed. Universitaria, 47p..
6. PĂSLARU, Vlad (2003) – *Principiul Pozitiv al Educației*. Chișinău. Civitas. 320p.
7. RUDIC, Gheorghe et al. (2006) – *Zece oglinzi veridice pentru managerii din învățământ*. Chișinău, Ed.Univers Educațional, 42 p.
8. SĂLĂVĂSTRU, Dorina (1999) – *Didactica Psihologiei*. Iași, Polirom, 196 p.
9. SĂLĂVĂSTRU, Dorina (2009) – *Psihologia Învățării*. Iași, Polirom, 228p.
10. SCLIFOS, Lia, GORAȘ-POSTICĂ, Viorica et.al (2010)- *O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*. Chișinău, Tipografia Centrală,. 136p.

RECONCEPTUALIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR ÎN SECOLUL AL XX-LEA

Parhomenco Lilia, doctorandă, USM

The 20th century can be justly considered as the new era in the field of higher education, as the starting point of an entire process of reformation and reorientation of university values and principles. The three European initiatives: “Humboldt University”, “French University” and “civic university” have triggered significant changes in the core of an institution of higher education, which, together with the “American University” have launched the entire system of higher education towards a new era of modernization. This article tackles the problems and milestones encountered by the universities in the 20th centuries in their endeavor of setting themselves as the pillar for the development of society in an era of constant change and adaptation.

Secolul al XX-lea aduce universitățile, și învățământul superior, în general, pe un nou făgaș. Fiecare din cele trei inițiative europene: „universitatea lui Humboldt”, „universitatea Napoleoniană” și „universitatea civică” [8, p16] au realizat schimbări semnificative: a fost consolidată relația dintre educație și cercetare, educația a fost adaptată nevoilor administrației și a cerințelor economiei, pe când „universitatea Americană” a reușit să producă o sinteză între tradiția colegiilor engleze și ideile lui Humboldt, lansând întregul sistem al învățământului superior spre o nouă eră a modernizării [2, p48]. Perioada postbelică, oriunde în lume și în toată Europa, devine acea epocă de aur a expansiunii universitare. Restructurarea geopolitică a lumii, precum și reconceptualizarea rolului și scopurilor instituțiilor de învățământ superior produce acea masificare cantitativă a universităților și a studenților admiși, fapt admirat și laudat la

moment, dar cu efecte prospective necalulate și neprevăzute. Această expansiune educațională a fost cea mai pronunțată din toate timpurile, catalizată de speranțele și viziunile statelor nou create, a națiunilor consolidate pe arena internațională, a devenit un simbol al echității sociale și a democratizării societății.

Anii 60 marchează o dublare a numărului studenților care beneficiau de formare inițială în instituții de învățământ superior, cheltuielile pentru sectorul educațional cresc semnificativ, iar educația devine o industrie la nivel național. Acest proces de dezvoltare nemaîntâlnit, marcat de oamenii de știință ca fiind un climax al evoluției sociale este dur criticat, spre sfârșitul anilor 60, la Williamsburg, Virginia, ca urmare a unei conferințe internaționale care avea ca focus disputarea unui articol controversat ce schițase o realitate ce presupunea o inevitabilă criză a educației, o stagnare iminentă, fapt ce necesita atenția sporită a tuturor actorilor implicați întru încercarea soluționării acesteia.

Philip Combs, în opera care a revoluționat viziunea asupra educației și a marcat reconceptualizarea acesteia, *Criza mondială a educației: analiză a sistemelor*, a fundamentat trei termeni ca fiind pilonii acelei profunde crize în educație ce caracteriza întreaga lume la acea etapă. Schimbarea, adaptarea, și disparitatea devin acele elemente simbol ale crizei educației în anii 60, materializate prin procesele de metamorfoză prin care au trecut toate statele lumii, adaptarea înapoiată a sistemelor educaționale la noile cerințe sociale și producerea, astfel, a unei disparități dintre oferta și cererea educațională pe plan mondial-acest fenomen devenind, de fapt, esența crizei mondiale a educației[3, p8]. Ulterior, această problemă este evidențiată și de către E. Faure în raportul UNESCO din 1972, care intervine cu termenul de „learning society” drept model prospectiv pentru remedierea crizei și adaptarea sistemelor educaționale la realitățile cotidiene ale societății[6].

Elementele-cheie ale crizei din mijlocul secolului al XX-lea au fost: neraportarea conținutului curricular la nivelul crescând al necesităților studenților, neraportarea educației la realitățile sociale, inechitățile educaționale în diverse grupuri sociale, creșterea raportului dintre investițiile solicitate de educație și costurile care puteau fi suportate de diferite state, precum și neadaptarea sistemului educațional la piața muncii [3]. Unii oameni de știință pledau pentru la acel moment pentru “recuperarea spiritului unversității” lui Humboldt, întru prevenirea cedării universității acelor tendințe funcționaliste rezultate ale sistemelor economice [10, p31]. Alții erau de opinia că modelul Humboldtian trebuia luat ca reper și adaptat noilor condiții [10, p33]. Totuși, inițiativa-cheie al acestei perioade a fost lansarea proiectului „universitatea-centru de cercetare”, care ar avea trei misiuni: realizarea cercetării, formarea și serviciul public, definită de către James R. Perkins ca „o organizație de oameni de știință angajați în descoperirea și diseminarea cunoștințelor, avînd responsabilitatea de a urmări ca aceste cunoștințe să fie folosite întru îmbunătățirea condiției umane [11].

Inițiativa care a marcat, pe o scară largă, universitatea din zilele noastre, a fost proiectul „universității antreprenoriale”, care își fundamentează esența pe modificarea atitudinii universității spre una proactivă, asociată cu intercalarea valorilor manageriale cu valorile academice tradiționale [11, p16]. Deasemenea, elementele-cheie ale universității antreprenoriale constau în „finanțare diversificată”, „o cultură a muncii care acceptă schimbarea”, „transformarea departamentelor și facultăților în unități antreprenoriale”, precum și se poziționa drept o instituție „în căutarea excelenței și a schimbării [2]. Cel mai recent model universitar propus, care succedează „universitatea antreprenorială” este ideea de „noua universitate”. Aceasta propune reorganizarea specializărilor în baza problemelor și nu a disciplinelor tradiționale. Astfel, avem deja unele exemple de instituții care au s-au reorganizat structural conform noilor criterii, astfel au apărut specializări noi: inginerie culturală sau inginerie sistemică, catedrele au fost înlocuite cu departamente, iar unele facultăți s-au transformat în școli: e.g. Școala evoluției umane, Școala Științelor Pămîntului [4, p63]. O astfel de universitate este accesibilă unei categorii mari de persoane, și devine selectivă în ciclurile superioare,

necesițind specialiști de cea mai înaltă calitate, care pot fi obținuți doar în urma procesului de internaționalizare care devine imanent în secolul 20.

Sorin Cristea, în numeroasele sale analize ale problematicii lumii contemporane și a existenței unor modele educaționale valide pentru secolele 20-21, îl citează pe Coombs, și propune existența la nivelul sistemelor de învățământ din țările cele mai dezvoltate a patru categorii de contradicții fundamentale: a) contradicția dintre cererea mare de educație de calitate și imposibilitatea sistemelor de învățământ de a oferi o educație de calitate (dincolo de reușita „politică” a accesului formal la educație); b) contradicția dintre investiția în educație (care poate fi semnificativă în cazul țărilor dezvoltate) și rezultatele obținute în timp, care nu confirmă investiția angajată la scara socială sau comunitară (un exemplu evocat fiind cel al șomajului în rândul tinerilor absolvenți); c) contradicția dintre sistemele sociale (economic, politic, cultural, chiar religios), care devin din ce în ce mai flexibile în societatea modernă (industrializată, democratică), și sistemele de învățământ, care rămân extrem de rigide, tot mai rigide, tot mai conservatoare; d) contradicția dintre nevoia celor educați de înnoire, de inovație și „scleroza tradiției”, caracteristică unor profesori, dar și celor care proiectează educația.

Conștientizarea problemelor existente la acea etapă, cauzate de expansiunea lineară a sistemelor educaționale presupunea soluționarea acestora prin realizarea unor schimbări calitative, care ar spori eficiența internă și productivitatea externă a sistemelor de învățământ. Revizuirea modelelor universitare a fost, deasemenea, disputată de către Ph. Coombs în raportul său, care a menționat efectul devastator al preluării acelor modele educaționale de succes din țările dezvoltate și implementării lor în statele slab dezvoltate, această copie mecanică cauzând probleme mai grave decât se putea aștepta la acel moment. Nevoile și circumstanțele total diferite ale societăților în dezvoltare nu necesitau nicidecum soluții valide pentru țările dezvoltate. Astfel, anume statele slab dezvoltate au devenit ținta unui efect dublu al crizei, cauzat atât de problemele de ordin intern, cât și de cele de ordin sistemic general.

Anii 70, 80 ai secolului al XX-lea conturează noi valori crizei, aceasta transformându-se dintr-o criză în educație în una a încrederii în educație, atunci când rezultatele oferite de către sistemele educaționale din diferite state încetează a mai satisface așteptările oamenilor. Abundența persoanelor cu studii superioare neangajate în câmpul muncii, recesiunea mondială și scăderea ritmului de creștere al economiilor naționale, precum și avansarea tehnologiilor și schimbările structurilor economice atât în țările dezvoltate cât și în cele în curs de dezvoltare au catalogat această situație drept o “metacriză” care continua pînă în zilele noastre, în pofida încercărilor comune de a remedia situația.

Soluțiile propuse pentru rezolvarea crizei mondiale a educației au vizat două direcții de acțiune *sociopedagogică*: o direcție de critică distructivă și o direcție de critică constructivă.

a. direcția distructivă a fost conturată de I. Ilici, la începutul anilor 1970, ca renunțare la instituția școlară. Astfel, școala nu își atinge obiectivele deoarece: costă prea scump, acaparează, stochează materialele didactice fără un efect formativ individualizat și forțează obținerea de diplome mai mult decât a face dovada unei competențe.

b. direcția constructivă a fost lansată de Ph. Coombs, continuată de Rapoartele și Analizele efectuate de UNESCO după 1970. Critica constructivă oferă soluții de tip reformator, ca răspuns la criza educației, cu următoarele note esențiale:

- globalizare, criza fiind la toate compartimentele sistemului de învățământ, la toate structurile și la toată tehnologia didactică;

- mondializare, criza manifestându-se în toate țările fie bogate, fie sărace;

- decalaje și disproporții în cadrul sistemelor educative, ce „apleacă balanțe în favoarea copiilor care și-au ales bine părinții”.

Aceste tensiuni au semnificații deosebite în societatea postmodernă, în care se caută remedii pentru efectele alienante ale societății de consum moderne, în care eobservăm o orientare

evidentă pentru acumularea de bunuri materiale, uneori în detrimentul valorilor morale și spirituale. Individul postmodern dorește să facă ceva semnificativ, munca este mai degrabă orientată de respectarea valorilor umane, de autorealizare, de dezvoltare a propriului potențial, decât de obiective materiale; nu-i place controlul, ci autoexprimarea. Este motivul pentru care se consideră că *misiunea* educației în secolul XXI este “de a permite fiecăruia dintre noi, fără excepție, să-și dezvolte talentul și să-și valorifice la maximum potențialul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viață și pentru atingerea scopurilor personale”[5, p12]

După unii specialiști, impasul învățământului contemporan a provocat trei categorii de explozii: *explozia cunoștințelor* (datorate dezvoltării științei și tehnicii – imensa cantitate de informație depășește posibilitățile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut), *explozia demografică* (cu toată extinderea structurală din ultimele decenii, învățământul nu poate face față cererii de educație, ritmului de creștere a populației) și *explozia aspirațiilor* (chiar și oameni simpli aspiră la educație de nivel înalt, și ca reflex al profilului ocupațional cu competențe tot mai complexe cerute de piața muncii; cu alte cuvinte reclamă egalitate de șansă, indiferent de mediul social sau geografic de proveniență, nu numai egalitate de acces.

Încercarea de soluționare a acestei crize continue a educației în care se află toate sistemele universitare din lume vizează o triadă formată din trei factori interdependenți: individul și profilul său afectivo-cognitiv-factorul individual, domeniile cunoașterii-factorul epistemologic, și societatea cunoașterii, or factorul social. Acest model transcende cadrul național și devine nucleul profilului viitorului expert după completarea celor trei cicluri academice instaurate de către structurile Bologna drept model de restructurare și reinovare a învățământului superior în Europa. Logica realizării triadei prin intermediul celor trei cicluri ar consta în stabilirea interferențelor dintre individ și factorii interdependenți gradual și progresiv, astfel realizându-se acel „model competențional” ecou al imaginii specialistului creat din perspectiva noilor abordări ale învățământului superior. Astfel, un curriculum bazat pe competențe devine ghidul formării unei societăți a cunoașterii.

Societatea cunoașterii devine un nou stagiul în abordarea învățământului superior în ultimele două decenii ale secolului 20, dar în calitate de concept, acest termen devine recunoscut și cunoscut datorită lucrărilor lui Peter.

Denumirea de Societate a Cunoașterii este utilizată, în prezent, în întreaga lume. Această denumire este o prescurtare a termenului de Societate bazată pe cunoaștere (Knowledge-based Society) care presupune:

- Extinderea și aprofundarea cunoașterii științifice și a adevărului despre existență;
- Utilizarea și managementul cunoașterii existente sub forma cunoașterii tehnologice și organizaționale;
- Producerea de cunoaștere tehnologică nouă prin inovare;
- diseminare fără precedent a cunoașterii către toți cetățenii prin mijloace noi, folosind cu prioritate internetul, cartea electronică și metode de învățare prin procedee electronice (e-learning);
- Societatea cunoașterii reprezintă o nouă economie în care procesul de inovare (capacitatea de a asimila și converti cunoașterea nouă pentru a crea noi servicii și produse) devine determinant și în care, spre deosebire de vechea economie în care bunurile tangibile primau, în noua economie contează, în primul rând activele intangibile, nemateriale, greu de descris și mai ales de cuantificat și măsurat dar care au valoare și generează valoare.

Ca urmare a analizei principiilor și obiectivelor Bologna din perspectiva noilor provocări ale secolului 21, Paolo Blasi propune termenul de „societate a înțelepciunii”, care ar înlocui „societatea cunoașterii”, or „cunoașterea” ar semnifica doar „utilizarea conștientă a informației”, pe când „înțelepciunea” propune „selectarea unui comportament anumit în baza cunoștințelor și a valorilor comune, întru îmbunătățirea bunăstării și conștientizarea consecințelor sociale ale acțiunilor proprii”[1, p407]. Deși acesta este prea optimist atunci când propune „restaurarea

valorilor medievale, deschiderea spre nou și unitatea cunoașterii”, Blasi este foarte precis atunci când consideră că universitățile în zilele noastre au responsabilitatea de a-și propune scopuri mult mai largi decât producerea și transmiterea cunoștințelor, și anume: elaborarea acelor viziuni care cuprind înțelepciunea.

Revenind la provocările secolului 21, Andrei Marga identifică un o serie de probleme acute ce țin de capacitatea universităților de a se adapta la noile realități sociale, și anume: globalizarea este percepută drept stimul pentru uniformitate, și nu drept obligație pentru a inova; relația dintre cunoaștere și înțelepciune este afectată; deschiderea sistemelor naționale spre competiție este încă limitată; relația dintre formare și cercetare este slab dezvoltată; adaptabilitatea universităților la cerințelor pieței bazate pe cunoaștere este încetinită; capacitățile de reformare ale universităților rămân modeste.[9].

Mai mult de atât, pentru a înțelege situația universităților în lume la momentul actual, ar fi mai mult decât propice vizualizarea acestora din perspectiva a doi termeni: globalizarea și internaționalizarea, alte două elemente-cheie ale reconceptualizării învățământului superior în secolul 21, acestea propunând soluții pentru ieșirea din criza educației în postmodernitate, prevestită încă în anii 60, când factorii de decizie naționali nu reușesc să facă față rigorilor și cerințelor societății, internaționalizarea și globalizarea devenind dimensiuni imperative ale timpului și ale condițiilor geo-sociale.

Referințe bibliografice:

- Blasi Paolo, The University towards a Wisdom-Based Society, in „Higher Education in Europe”, vol31, nr4, 2006
- Clark Burton, Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Intern. Assoc. Of Univ. Press and Ergamon Elsevier Science, 1998
- Coombs H. Philip, Criza mondială în educație: o analiză sistemică, Oxford University Press, 1968
- Crowe Michael, Hope, Change, and Affirmation: New Values to guide Institutional Innovation in American Higher Education, College Board Forum, Houston, Texas, 2008
- Delors J, Learning: The treasure within, Unesco Publishing, coord. 2000
- Faure E, A învăța să fii: un raport al UNESCO, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
- Jaspers Karl, Rosemann Karl, Die Idee der Universität, Springer, Berlin, 1961
- Marga Andrei, Challenges, Values and Vision: the University of the 21st century, Cluj 2009
- Marga Andrei, Universitatea în Tranziție, Cluj, 1996
- Mikat Paul, Schelsky Helmut, Grundzuge einer neue Universität, Guttersloh, 1966
- Perkins r. James, The University in Transition, Princeton University Press, 1965

LINGUISTIC FEATURES IN LEGAL TEXTS

Parllaku Matilda, PhD, Department of Albanian Language, Faculty of History and Philology, University of Tirana

Introduction. The object of this study is to analyze some linguistic, morphological and syntactical issues that give “power“ to legal texts, in terms of implementation of these features in a legal text, so that it will be understandable and easily applicable. These features are: accuracy, clarity and linguistic purity.

The aim is to highlight the language aspect not only in the formulation of laws and other regulations adopted in accordance to them and during their application but also in understanding and using them to solve various legal issues during court processes: disputes or conflicts, to which they serve as a reference.

To carry out this study we followed the methodology of corpus study. The corpus was based on the Constitution and some of the codes that apply in Albania, namely the Constitution

of RA, the Civil Code (hereinafter the CC), the Criminal Code (hereinafter CrC), Family (hereinafter FC), Code of Administrative Procedure (hereinafter CAP), Code of Civil Procedure (hereinafter CCP), Criminal Procedure Code (hereinafter CPC).

In the general sense of the word a **law** refers to a normative provision that sets a legal rule for mandatory application. We distinguish on one hand the constitutional laws that define fundamental rights, organization of public powers and the relations between them, the organic laws to build the institutions of the Republic.¹⁰

The code appears as a collection of normative provision, united in a work, which represents the logical line of books, titles, chapters, sections, and sometimes subsections, paragraphs and articles. Codes exclusively consist of texts of laws or regulations of an official content. Special texts, repealed texts, commentaries, bibliographies, references to doctrines and jurisprudence that publishers introduce in the text or pursuant to the articles of the code, do not have the force of law.¹¹

A code collects and incorporates all domestic legal provisions in a given field. In some cases, its provisions may also reflect international and European obligations. This allows the code to be homogeneous and clear.¹²

We have chosen to consult codes as legal texts, precisely because they are a collection of gathered laws, or laws that have undergone the process of codification¹³). Reference to these texts was done with the purpose of investigating the questions we have raised, then went on to find out the data, the language examples, to use in our analysis and continued with the discussion of strictly syntactic issues, namely the use of some conditional conjunctive phrases in these texts.

Issues to be addressed in the paper:

1. Specific overview of the selected corpus of study;
2. General characteristics of a legal text;
3. Linguistic features of legal texts;
4. Use of conditional conjunctions in these texts;
5. Conclusions
6. References

1. Specific overview of the selected corpus of study. The law is an agreement made by a community of people, which applies to all people who directly or indirectly participated in its drafting. Laws establish rules and act within certain time limits. Codes, on the other hand, contain norms and are expected to have some stability, to be coherent and clear.¹⁴

¹⁰ *Au sens large, une "loi" est une disposition normative et abstraite posant une règle juridique d'application obligatoire. On distingue d'une part, les lois constitutionnelles qui définissent les droits fondamentaux, fixent l'organisation des pouvoirs publics et les rapports entre eux, les lois organiques qui structurent les institutions de la République et pourvoient aux fonctions des pouvoirs publics* Dictionnaire du droit privé, Serge Braudo, © 1996-2015 Serge Braudo, Conseiller honoraire à la Cour d'Appel de Versailles et Avocat au Barreau de Paris, <http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/code.php>, last consulted, on 13.11.2015

¹¹ *"Un Code se présente comme un ensemble de dispositions normatives, placées dans un ouvrage présentant dans une même reliure une suite logique de Livres, de Titres, de Chapitres, de Sections, quelque fois de Sous-sections de Paragraphes et enfin, d'articles. Les Codes contiennent exclusivement des textes de lois ou de règlements ayant une teneur officielle. Les textes spéciaux, les textes abrogés, les commentaires, les bibliographies, les références de doctrine et de jurisprudence que les éditeurs insèrent dans le texte ou à la suite des articles des Codes qu'ils éditent, n'ont pas force de loi."* ibid

¹² Manual i hartimit të ligjeve, një udhërrëfyes për procesin legjislativ në Shqipëri, botim i mundësuar nga Bashkimi European, në kuadër të programit CARDS të BE-së për Shqipërinë në bashkëpunim me Ministrinë e Drejtësisë dhe Misionin European i Asistencës për sistemin shqiptar të drejtësisë EURALIUS, Publisher Pegi, Tiranë, 2010, p. 48

¹³ *Koncepti formal i kodifikimit është ai i konsolidimit që synon grumbullimin e dispozitave ekzistuese ligjore në një formë të caktuar, por pa ndryshuar thelbin e dispozitave. Kodifikimi është një veprimtari që synon të përgjigjet ndaj kompleksitetit të ligjeve ose legjisllacionit në përgjithësi, duke lehtësuar përdorimin e normave.* ibid, f. 44-45

¹⁴ ibid, p. 44

Laws may be criminal (that sanction punishment in case of anti-social behavior), *civil* (allowing lawsuits among persons with judicial ability to act, i.e.: damages or requesting a court order to conduct or not a certain action), *constitutional* (that create the legal basis for the state functioning, including usual human rights and freedoms in a special section).

These legal texts: *laws, decrees, decisions, codes, regulations, instructions, orders* etc. from a neutral point of view are simply and only helping means, which are referred to by the professionals of the right to address particular issues in judicial practice. It is the specialized persons in the legal issues that deal with the technical aspect of their drafting. From the translator and especially the linguist's point of view, these texts are not seen from their formal side, but also from the content and the intent of understanding the meaning they transmit through linguistic tools.

As far as the translators are concerned, we are not to deal with this, they see these legal texts in terms of adapting the proper terminology with the original text, as well as that of loyalty to the translation taking into account the preservation of syntactic structures built through the interaction of morphological tools.

Whereas the linguist (and *jurilinguist*-person who examines in the quality of a lawyer and a linguist, as you shall see in this study) reads and reviews these texts with a deeper goal, not only to understand the content, but also to see them as a subject of a deeper language analysis. He is especially interested in their language structuring and their role in the transmission of meaning to achieve the purpose which they were designed for.

2. General characteristics of the legal text. One of the categories of texts of administrative and state activity style is the legal text (including law, decree, decision, order, code, instructions, and regulations).¹⁵

Laws are drafted by legislators as the persons in charge to formulate different laws in specific areas, as well as civil servants and state officials responsible for legislative policy planning and implementation of legal reform.

I. Structure of the laws should not be a logical puzzle, but it must comply with the normal way of thinking of a citizen with average intellect;

II. Legal concepts should be expressed in terms that are as well-defined as possible, so that there is no room for alternative interpretations. It is also important that such provisions be developed according to the principles of legal certainty and predictability of laws;

III. General rules should not be loaded with many exceptions, limitations or deviations;

IV. Their linguistic clarity makes them easy to read and understandable. The law must balance accuracy with understanding.¹⁶

The style of laws being as simple as complicated, should be understood both in every its division and subdivision, and in its entirety. Its political character appears in the fact that everything is done on behalf of the state and in function of the everyday lives of each of us. Laws are useful because they determine the rules for coexistence and norms of interaction among members of the community with clear positive goals and presume sanctions for those who by not respecting them affect this harmony either directly or indirectly. The tone of these texts is contained, correct, and even cold¹⁷. Public discourse is compelling and impersonal one.¹⁸

¹⁵ Manual i hartimit të ligjeve, një udhërrëfyes për procesin legjislativ në Shqipëri, botim i mundësuar nga Bashkimi Europian, në kuadër të programit CARDS të BE-së për Shqipërinë në bashkëpunim me Ministrinë e Drejtësisë dhe Misionin Europian i Asistencës për sistemin shqiptar të drejtësisë EURALIUS, Publisher Pegi, Tiranë, 2010, p. 11
16 ibid, p. 82-83

17 Xh. Lloshi, Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika, second edition, Publisher SHBLU, Tirana 2001, p. 205

¹⁸ Manual i hartimit të ligjeve, një udhërrëfyes për procesin legjislativ në Shqipëri, botim i mundësuar nga Bashkimi Europian, në kuadër të programit CARDS të BE-së për Shqipërinë në bashkëpunim me Ministrinë e Drejtësisë dhe Misionin Europian i Asistencës për sistemin shqiptar të drejtësisë EURALIUS, Publisher Pegi, Tirana, 2010, p. 11

Another characteristic that distinguishes these texts is the way they are structured in articles, paragraphs and subparagraphs, as well as the titles given to them with the aim of facilitating their reading and the meaning.

3. Linguistic features of legal texts. What we need to understand at the beginning of the presentation of the linguistic features of a legal text is to identify and discuss the issue of using language in the function of communication. In this case it is exactly the written language which is put in the function of communication and that is why it should be clearer and more precise to realize its communicative function.

The stylistic function of the discourse of these texts is denotative and prescriptive, making their application mandatory. Legal texts are written tending not to be misunderstood rather than to be understood, says Xh. Lloshi.¹⁹

It is intended that complete statements, with the objective appearance, [...] that want to anticipate all sides, compress in one place the circumstances, in their logical relations with the completion and appropriate prescription.²⁰

The fact that these legal texts, these human agreements are issued on behalf of the state and approved by it, by turning them an obligation to be implemented by all the people, makes it necessary the linguistic purity and grammatical correctness as well as a detailed explanation, through concise expression, to avoid any ambiguity. Some of the linguistic features of the texts where linguistic communication is limited in written forms, features that are required to be taken into account when drafting them are:

1) Use short phrases, not complex, to ensure clarity of the issue or concept to express and ease of understanding of the content. Maintaining the right order, not neutral and without inversion of the main or secondary parts in sentence or phrases as a whole, helps to understand its meaning and avoid unnecessary lengthening as in the following example:

If for justified reasons is difficult to obtain the evidence at trial or because of its significance or its nature there is a risk of its loss or damage, the court may order the verification of the letter by a member of the panel or the rogatory commission be controlled by the local court of the location of the file or allow it to be photocopied or certified photograph. (CCP, article 252)

In such cases, when the sentence is extended, it would be better that it be divided into a few.

2) It is advisable to use narrative style instead of the reference one in these kinds of texts, as the language is simpler and the text is easy to understand:

The deadline for making statements, filing documents or carrying out other actions in court is considered passed at the time when, as a rule, offices are closed to the public. (Article 144, paragraph 5, CPC)

The heavy style in these texts is seen in the presence of structures, which could be simplified. What makes the style heavy and difficult to understand is the fact that there are parallel structures repeated in the same article and deviations from the language norm in the use of any verb (has) that cannot create links with the word before and after it (the decision and obligation). The reader is lost in mid sentences that extend without any reason:

With the decision that has, the court shall order the defendant not to stand in a certain place and do not go there without his authorization. With the decision that has residence obligation, the court shall order the defendant not to leave without its authorization from the municipality territory where he usually resides. (Article 235, 1.2, CPC)

3) It is noted the increased presence of verbal nouns formed mainly with the suffix *-im* that show action, state or result of action, which exacerbate the text and make it more abstract: *qëndrimin, përcaktimin, vlerësimin, përjashtimin, mosrespektimin, verifikimin, vlerësimin, vendimin, mosfillimin, pezullimin, verifikimin, procedimin, kallëzimin, detyrimin, kundërshtimin,*

19 Xh. Lloshi, *Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika*, second edition, Publisher SHBLU, Tirana 2001, p. 204

²⁰ Ibid, p. 207

pretendimin, identifikimin, konfirmimin, deponimin, shoqërimin, refuzimin, paralajmërimin, mospranim, pëlqim.(attitude, determination, assessment, exclusion, disrespect, verification, evaluation, decision, suspension, verification, processing, reporting, obligation, opposition, claim, identification, confirmation, testimony, accompanying, refusal, warning, rejection, approval.)

4) Passive voice of verbs helps to understand the way the subject participates in the action carried out by the verb. It serves to emphasize the outcome of the action or the elements/persons that experience the action. In texts that form of the verb is used to indicate a neutral point of view and it is recommended to be avoided as much as possible and replaced by the active voice, which shows more clearly the restriction or obligation for the person who has an assigned obligation.

5) It is very important to use the punctuation marks correctly, especially the comma, in the case of phrases put between commas and which may cause misunderstandings, but the most important thing is to remember that they serve only as clarifying to the meaning and not as authentic expression of the legal text.²¹ The question mark, the exclamation mark, the hyphen, parentheses, various signs such as showing the paragraph or the percentage etc. should be avoided.

6) Modal verbs must be used with other verbs to build a predicate and depending on the sentence where they are used they may indicate an obligation, necessity or prohibition. Therefore care should be taken in using them to avoid ambiguities in the text.

These are the patterns of the most complicated syntactic structures of syntax books, with sentences burdened with wordy phrases, with strong links of its parts, with relative clauses and often having restrictive or predictive-hypothetical meaning.²²

4. Use conjunctive conditional phrases in these texts. In addition to clearly setting the general norms, the law specifies sanctions to those who, either by being ignorant of the laws or not wanting to implement them are subject to punishment of these sanctions.

In writing the condition norms it is used the conditioning under which "if/in case" + "condition" *then*" the result"("në qoftë se" + "kushti" atëherë "rezultati"). This result is a consequence of the condition met, which is given in the subordinate clause and that has served as starting point.

A copy of the decision of seizure of property is handed to the person concerned, in case he is present. (Article 208, paragraph 3, CPC)

In order to reinforce this condition the word *only* can be used by restricting the condition. These are genuine conditional sentences, used to formulate various natural and social laws that express conditioning between facts and reality phenomena.

It can be judged by arbitration procedure only if there is an agreement of the parties, hereby they agree to submit to arbitration disputes which have arisen or may arise from a contract concluded between them. (Article 403 CCP)

The semantic and structural feature of conjunction and conjunction phrases certain structures and many connotations to sentences.

Based on the main function of these *conjunctions and conjunctions phrases*, that show the semantic and syntactic relations of clauses in a sentence, we will present examples of their usage in the legal texts reviewed.

If (Në qoftë se):

The conjunction phrase *në qoftë se* is formed by the verbal form of verb to *be* in present tense, subjective mood, which is put between two subordinate conjunctions, as is conditional –

²¹ Manual i hartimit të ligjeve, një udhërrëfyes për procesin legjislativ në Shqipëri, botim i mundësuar nga Bashkimi Europian, në kuadër të programit CARDS të BE-së për Shqipërinë në bashkëpunim me Ministrinë e Drejtësisë dhe Misionin Europian i Asistencës për sistemin shqiptar të drejtësisë EURALIUS, Publisher Pegi, Tirana, 2010, p. 113

²² Xh. Lloshi, Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika, second edition, SHBLU, Tirana 2001, p. 207

në (if) and the other is a complementizer – *se* (that). Though other verb moods can be used with the phrase *në qoftë se*, in the case of conditional sentences used in the administrative and judicial style (in law drafting) the most commonly used mood is the indicative one. This results from the conditioning needed, that these texts have verbs in indicative mood. In most cases the present tense is used as it refers to all time and indefinite time (it has an internal value), because it presents the action named by the speaker as real.

They contain a possible or impossible condition at the time of the discourse. They are formed with verbs in indicative and conditional mood. They indicate a possible condition and usually conditional sentences with *në qoftë se* have a predicate formed with verbs in indicative mood, with all the tenses of this mood, but mostly present and future tense:

If only a part of the act is absolutely invalid, the entire act would be considered null and void, in case the part that is retractable is so important that, without it, the act does not achieve his goal. (Article 117/3, CAP)

The use of indicative mood shows that the speaker presents the action named by the verb of the independent clause as real, which makes the action in the principal clause as real and sure

If the items pledged or mortgaged are lost or become invalid, the payment of the amounts for which insurers are obliged or third parties liable for compensation, is extracted from the payment of loans associated with the pledge or mortgage, unless they are used for repair loss or depreciation of items. (Article 535, Civil Code)

In case (*Në rast se*)

This conjunction phrase is formed by the noun **case** (*rast*) in the indefinite form of the objective case, preceded by the preposition **in** (*në*) and followed by the complementizer – *se* (that). The conjunction phrase *në rast se* as a result even the sentences built with it are relatively young in Albanian.

In case in the first auction is not submitted any bid, then, after five days of its conclusion, the court bailiff, calling the debtor, makes a new assessment and assigns a second auction for the sale of the item. (Article 557, CPC)

Sentences with **in case** emphasize the *casual and alleged character* of proving the condition rather than the sentences with “*if*” and have more clearly expressed assumption, suspicion for the realization of the condition, the randomness of their certification. Verb tenses used in the construction of these sentences make condition possible to be met.

In case even in the fourth voting neither of the two candidates has received the required majority, a fifth voting is conducted. (Article 87 of the RA Constitution)

A particular thing to be underlined regarding the emphasized conditional meaning, coming from the noun imbedded in the conjunction phrase is the fact that when this noun in the indefinite form is turned definite, the condition which is only one becomes clearer.

In case the contract is set the exclusivity clause in favor of the supplier, the other party cannot obtain supplies of the same type from third parties nor can realize, by means of its own, production of items forming the object of the contract, if for this there is no agreement to the contrary or the law otherwise is available. (Article 779, Civil Code)

Provided that / with the condition (*Me kusht që*)

The phrase **provided that** (*Me kusht që*) is relatively young in Albanian, therefore, so are the sentences constructed with it. They express possibility modality. The verb of the subordinate clause is in the subjunctive mood.

The right to resign is guaranteed, but with the condition to be submitted at least six months before the end of the calendar year or within the period provided by the statute. (Article 48, Civil Code)

Sentences with the phrase **me kusht që** (provided) have an emphasized conditional meaning by the lexical element, the word *condition*, (*kusht*) that makes a part of this phrase.

*Publication ban is lifted when the time set by law for state archives or when the time limit of ten years from the date the decision has become final, **provided that** the publication is authorized by the Minister of Justice. (Article 103 CCP)*

This type of sentence is distinguished from other conditional sentences with other more common conjunction and conjunction phrases. Its position at the beginning of the sentence indicates that this phrase has not achieved the flexibility of a conditional conjunction.

*Registration of a loan in money that brings interest makes the interest remain in the same order of priority with it, **provided that** the interest is specified in the registration. (Article 577, Civil Code)*

The principal clause has a weak meaning of the result, whereas the subordinate clause has rather a restrictive meaning. The conditional meaning is clear, when the actions of both sentences, principal and subordinate clauses, refer to the future.

Conclusions:

1. Legal texts: *laws, decrees, decisions, codes, regulations, instructions, orders* are belong to the category of texts of the administrative and state activity and hold the features of this style;
2. The codes are a set of normative provisions, united in a work, which represent in a logical way of books, titles, chapters, sections, subsections, sometimes, paragraphs and articles.
3. We studied the role of some language issues that give "power" to legal texts for the realization of their understanding and application, such as: accuracy, clarity and linguistic purity.
4. The sentences of these texts are the most complicated cases of syntax books, with sentences burdened with wordy phrases, with strong links of its parts, often having restrictive or predicative-hypothetical meaning;
5. Conjunctive phrases are a "par excellence" case of expressing condition in the conditional norms of legal texts, where the result (a legal case under trial) is the outcome of the condition met (violation of law).

References:

1. KODI, Civil i Republikës së Shqipërisë, *Miruar me ligjin nr.7850, datë 29.7.1994,*
2. Kodi, Familjes i Republikës së Shqipërisë *botim i Qendrës së Publikimeve Zyrtare* shtator, 2003
3. KODI, Penal i Republikës së Shqipërisë, *Miruar me ligjin nr.7895 datë 27.1.1995 dhe ndryshuar me ligjin nr.8204, datë 10.4.1997, ndryshuar me ligjin nr. 8279, datë 15.1.1998, ndryshuar me ligjin nr.8733, datë 24.1.2001, ndryshuar me ligjin nr.9017, datë 6.3.2003, ndryshuar me ligjin nr.9030, datë 13.3.2003, ndryshuar me ligjin nr.9086, datë 19.6.2003, ndryshuar me ligjin nr.9188, datë 12.2.2004, ndryshuar me ligjin nr.9275, datë 16.9.2004 Botim i Qendrës së Publikimeve Zyrtare,* Tetor, 2004
4. KODI, Procedurës Administrative *Botim i Qendrës së Publikimeve Zyrtare,* Dhjetor, 2003
5. KODI, Procedurës Penale i Republikës së Shqipërisë i azhurnuar deri në Shkurt 2004, bashkë me praktikën gjyqësore *Botim i Qendrës së Publikimeve Zyrtare* Shkurt, 2004
6. KODI. Procedurës Civile i Republikës së Shqipërisë (*Miruar me ligjin nr.8116, datë 29.3.1996 dhe ndryshuar me ligjet nr.8431, datë 14.12.1998 dhe nr.8491, datë 27.5.1999 dhe nr.8335, datë 18.10.1999 dhe nr.8812, datë 17.5.2001 Botim i Qendrës së Publikimeve Zyrtare,* Mars, 2002
7. Kushtetuta, Republikës së Shqipërisë, *Botim i Qendrës së Publikimeve Zyrtare,* Tetor, 2003
8. Manual hartimit të ligjeve, një udhërrëfyes për procesin legjislativ në Shqipëri, botim i mundësuar nga Bashkimi Europian, në kuadër të programit CARDS të BE-së për Shqipërinë në bashkëpunim me Ministrinë e Drejtësisë dhe Misionin Europian i Asistencës për sistemin shqiptar të drejtësisë EURALIUS, Shtëpia botuese dhe shtypshkronja Pegi, Tiranë, 2010

CULTURALLY APPROPRIATE LANGUAGE USE OF IDIOMS

Pascari Olga, PhD student, senior lecturer, FIUM

This article is devoted to the close relationship between language and culture. As far as we know tackling human communication problems is of great importance nowadays and it is largely debated by

both linguists, and philosophers. Since the interaction between language and culture is of high concern the emergence of specialized vocabulary inclusively the idioms, reflects culture in real life. As idioms belong to the figurative language, they can be considered as custom and tradition decoders as well as cultural and social ones.

The appropriate use of idioms enables the language learners to render the ideas, feelings and opinions correspondingly in the target language. Therefore, the awareness of figurative language including idiomatic expressions will enhance the teaching process and help learners use their background knowledge light-mindedly. Otherwise, culturally appropriate use of idioms will be at risk. Summing up we would like to highlight that a systematic knowledge of language and culture integration inside and beyond the classroom setting can be built up.

Key words: *idiom, culture, language, figurative language and learner.*

English has become a very indispensable language in Moldova. It is currently the most frequently taught second language and when we speak about its position, we should think how to help learners achieve communicative skill.

In their recent book, Lynn Grant and Laurie Bauer specify that: "A large proportion of texts is made up of a variety of multi-word units" [5]. These multi-word units represent linguistic resourcefulness that much depends on how language is used by the speakers in relation to local contextual purposes and especially for interpersonal collaboration. One of the main problems is the correct usage of an idiomatic expression. Another hindrance is to decide if an idiom is suitable in the given context or if a non-native speaker tries to translate an idiom from his native language into English. It clouds a listener due to the lack of the common ground between their cultures, in our case the English and the Romanian languages. There is nothing that is obviously wrong, but somehow native speakers know that they wouldn't express themselves in quite that way. Louisa Buckingham remarks that "Idioms are widely recognized to be a stumbling block in the acquisition of a foreign language; it is often maintained that their 'arbitrary', language-specific nature makes them difficult for learners to understand and acquire, and resistant to translation. «Learning idioms develops students' cultural awareness that benefits their proper usage in communication [1]. I fully agree with the author of the book because truly idioms present a kind of stoppage for those who study English in respect that the language has an abundance of collocations and set phrases that should be first of all grasped, then understood, if there is an association with the mother language, compared and last but not the least translated as closer to the context as possible. The connection between cultures begins at the material level and gradually affects the social and ideological culture. As the material culture grows more, the social and ideological cultures alter quicker. In other words, micro level interaction leads to macro level impact. However, this change is gradual and problematic, sometimes conscientious, even groundbreaking. As a part of culture, ideologies find their clearest words in language. Language, as a special product of human society and an instrument of human thinking and communication, is a kind of established culture. Given the amalgamated relationship between language and culture, the analysis of the ideological ground enriches the analysis of linguistic forms which show the language forms.

Culture and language have a close relationship as the co-existence and social practice kept in the recollection of the civilization that is created by the people during the centuries. Cultural awareness helps people to turn out to be more understanding and tolerant of manners which are different from their own.

Difference between cultures causes some misinterpretations in the interactive communications between a foreigner and a native-speaker. As in Moldova people travel around the world more than before and they all need to communicate in some way. They need to acquire not only linguistic competence but cultural awareness as well. Cross-cultural investigations can provide materials that assist language learners to deal with the problems of unidentified environments. The native speaker puts in language his world vision, mentality, and the relation

to other people in cross-cultural dialogue, and the non-native speaker receives that vision. “It is clear that there is a difference between the native and the non-native speakers’ focus when they evaluate an oral discourse. The former focuses on the language related to the cultural and social factors. On the other hand, the latter lacks the capability to contemplate such factors. This is one of the major problems of the non-native speakers both at production and comprehension level [4].

Language and culture occur in each individual person. That individual is a thinker, a originator, a spreader of the culture, he is the part of the society, and he uses the language for communication with other members of this society where he is supposed to be understood as they belong to the same community. But the indispensable condition of realization of any communication is that a speaker and a listener should have a mutual knowledge of realities or the background knowledge as a basis of a language interaction to understand each other. A “Language world picture” gives a non-native speaker the opportunity to realize the implicit meaning of the vocabulary through explicit meaning, to understand cumulated unconscious cultural information via background knowledge, to investigate cultural values via communicative process, to synthesize interrelation and interaction of the culture and the language.

Special interest should be drawn to idioms which are the most difficult items of language. If one can use them correctly in the communication, like native speakers, we say definitely that one’s English is fluent. The lingua-cultural approach in teaching phraseology seeks to be approached to reality; it is focused on the maximum clarification of methods which happen in the reproduction and perception of the English idioms.

To the best of our Knowledge an idiom most often reflects the national specificity of the people. It is a figurative interpretation of reality and an emotional model of communication. Idioms are highly interactive items. They are strong and colorful examples of cross-cultural relations. The source of their origin is sometimes difficult to ascertain. They are firmly assimilated in numerous languages and have become part and the whole of these cultures. The main difficulty is whether an idiom is suitable in the given context when a non-native speaker tries to translate an idiom from his native language into English. It may confuse a listener. The problem is often one of collocation, which is a central characteristic of the language in use. The way native speakers use English in the real world is largely idiomatic and it assumes that a fluent non-native speaker should be similarly idiomatic. When even very good learners of the language speak, or write English, the effect is slightly odd. Since idioms evaluate the whole narrative summarizing the main events or opinion, a native speakers’ unconscious knowledge of collocation is an essential component of their idiomatic and fluent language use and is, therefore, an important part of their communicative competence.

A large number of idioms are of folk origin; however, there are huge numbers of the biblical, mythological and author-specific idioms. Knowing culture, literature and traditions of different nationalities will help the language learner to communicate with a native speaker adequately. In this way, an idiom is the key, which enables people to open the gate of the national culture, history, traditions and beliefs of different people.

Luke Prodromou remarks that the love of puns and wordplay, often based on idiomatic sayings, is a common feature of a native speaker: “What is striking about informal uses of English is not only how common the idiom principle is, but just how common creativity with idioms is among native-speakers” [7]. Indeed, the need for greater idiomatic competence is precisely what linguists propose for the non-native speaker. As for the Romanian language, it is often plentiful with set phrases that can offer the learners of English a great variety of rendering the meaning of an English idiom either using an equivalent or just in case they lack one they can resort to paraphrasing.

Moldova aims at creating favorable conditions for learning foreign languages. Moldova, as a member of the European Union, has entered the linguistically and culturally diverse area.

Without profound knowledge of foreign languages, students would find it difficult to integrate in this area and fully realize their own personal abilities.

For this purpose, there are some objectives that should be taken into consideration such as:

1. develop adult speech skills (listening, reading, writing, speaking) in at least two foreign languages;
2. ensure developing of good communication skills;
3. give a positive mood linguistic - cultural diversity and realize it as a manifestation of the private world of diversity;
4. develop the ability to understand different cultural concepts
5. prepare for cooperation in different linguistic - cultural identity;
6. develop effective teaching of language skills.

The most important aim of learning foreign languages is communication with people of different nationalities. Cultural awareness means to understand human behaviors, traditions and values of different people. Development of multilingualism helps a person to perceive cultural and language diversity. The lingua-cultural approach towards teaching English focuses on perception of the world through culture "prisms": its installations, concepts, stereotypes, symbols, standards, having emphasized thus a special role in the process of interpretation.

Verbal registration of thought, language images play an extremely important role in speech communication, providing an exchange not only concepts, but also feelings. Feeling can be vividly expressed in the phraseology. Mastering foreign phraseology on the basis of the lingua-cultural approach allows students to get familiar with fragments of a language's image of the world which is new for them though so necessary for learning English language. .Cicoure, Aaron V. (2006) remarks:

" Children grow up in the midst of the socially and historically constituted artifacts and traditions, which enables them 1) to benefit from the accumulated knowledge and skills of their social groups; 2) to acquire and use cognitive representations in the form of linguistic symbols, analogies and metaphors constructed from these symbols; 3) to internalize certain types of discourse interactions into the skills of Dialogic thinking; 4) to develop cultural awareness. The speaker accumulates all these skills and knowledge to perform creative discourse. The fundamental aim of conversation is for each participant to achieve the understanding of what the other intends to convey" [3].

Indispensable and informative activity of students should comprise expansion of the following aptitudes:

1. to make use of phraseological dictionaries;
2. to investigate in parallel located columns of initial, professionally translated and own interlinear translation of the text;
3. to comprehend the depth of putting information by distinction of language and speech norms, divergences;
4. to shape the right strategy for clear text situations by attracting additional information, explanations, etc.;
5. to display socio-cultural competence, by acquainting national values and culture; to express their own opinion.

In conclusion, it is appropriate to notice that when students accurately realize the purposes and results, they learn to estimate the facts from outside, to assess both successes and failures in the course of training. Ideally, without fear of misunderstanding people around, they become participants in the educational process.

Research suggests the best way to teach idioms is task-based, cooperative learning in small groups and pairs. Students elicit information from the texts, trying to deduce the meaning of the idioms; then they part their proposals with other groups and deliberate and try to infer the

understanding of the culture or tradition of the people through the idiom meaning by comparing English and Romanian idioms.

Creative use of English idioms by the Moldovan students depends on the tasks and the exercises, and can be characterized by the following didactic principles:

First of all the students are supposed to detect the similarities and/or of immediate constituents and the meaning of the Romanian and English idioms.

To outline similarities or differences between the English and Romania idioms the best way is to present them in the context where students meet idioms which are familiar to them as they exist in their native language and idioms which have no analogy in the Romanian language. Several idioms are presented and students are asked to guess the meaning; they recognize idioms that are common in the Romanian Language, then jumbled meanings are given and they match them to the idioms. Idioms with soma-center, animalisms, biblical phrases, color idioms are easily guessed, these concepts have similar understanding in both languages. E.g. Biblical idioms exist in both languages nearly with the same immediate constituents and the meanings. For example:

Forbidden fruit- fructul interzis–A prohibited article.

Origin

Forbidden fruit originates from the Garden of Eden bible story. The biblical 'forbidden fruit' was of course the apple. In the story the type of fruit isn't actually mentioned - God forbade Adam and Eve to touch the fruit of the tree of knowledge. It is widely interpreted as being an apple though and the 'Adam's apple' is named after the fruit which is supposed to have stuck in Adam's throat.

The term began to be used figuratively in the 17th century. In 1663, Heath used it in his *Flagellum; or, the Life and Death of Oliver Cromwell*: "The stealing and tasting of the forbidden fruit of Sovereignty." (<http://www.phrases.org.uk/meanings/141700.html>)

Here are some idioms that were easily identified by the students as they were similar in meaning and IC (Immediate Constituent).

Welcome someone/something with open arms – cu bratele deschise;

To do something behind someone's back – a face ceva fara stirea cuiva;

To turn one's back upon somebody -a intoarce spatele cuiva;

To be up to the ears in something – a a fi implicat in ceva pana peste cap in ceva;

But in case the students are given the synonymous idiom *to be up to one's neck in something*, whose meaning is similar to *to be up to ears in something*, they may find it quite difficult to identify because in the Romanian language they do not have such an idiom.

To be with both feet on the ground - a fi practice, pragmatic, realist;

Keep an eye on smth. or smba fi cu ochii pe ceva;

At this stage students are asked to express their impression of the introduced idiom; interpret the given phrase in a free form, having specified its senses and associations, etc. It helps them in the identification of estimated essence and perception of idioms by the Moldovan students. Most significant in the lingua-cultural approach are the answers identifying the "traces" of cultural interpretation of phraseology. Basic words or semantic centers (animalisms, somatisms, etc.) indicate this or that type of information taken from the idiom – denotative, figurative, metaphorical, emotive, estimative, etc. Mainly, it is the denotative processing of idioms operating with knowledge of properties of designated, and motivational processing, i.e. Operations with gestalt structures (image of the phraseological unit) which, in turn, are connected with estimation and emotive processing of information. Such a complete perception of the phraseological unit in all versatility of its senses is caused by the essence of this language sign and speaks about a syncretism of its semantics. [6].

Second, the learners should be given the idioms according to their complications. From simple to difficult, from the studies to the unknown; repeatability of a learnt material should be

taken into consideration. The learners are asked to identify and only then to analyze idioms which are used in literature and everyday speech, in concrete speech situations; explaining and comparing the meanings of English and Romanian idioms. Only then they students may make use of the lingua-cultural competence that promotes understanding of idioms as forms of expression of national culture, national and cultural specifics of the language.

Finally, the students can reproduce the idioms in speech: dialogues, different situations, presentations, essays, everyday speech, etc.

E.g. -Give the students a list of conversational topics, some of them ones that are easy to talk about with strangers in their own or other countries (e.g. weather), and some of which are difficult to talk about, ask them to use learnt idioms.

- Ask students to remember English and Romanian idioms connected with different public or religious holidays, tell what situations they are used.
- Draw two intersecting circles on the board and label them with the names of two countries, e.g. "England" and "Moldova," write common idioms into the space where the two circles intersect, and idioms that are different to the spaces of their respective circles outside the intersecting part.

There are more possibilities to train idioms in speech. This is the most important stage, as it shows achieved results; this is accurate and creative usage of idioms in proper situations. The creativity is applying of a new, original image, idea. The image is something similar to real-life. Development of creative usage of idioms promotes understanding of English culture bright images about the language picture of the world. . Linguistic creativity much depends on how language is used by speakers in relation to local contextual purposes and especially interpersonal interactions with language

To sum up we may state that the lingua-cultural approach of teaching idioms broadens cultural awareness of students; they learn not only language but the traditions and customs of the English people, they become more tolerant of other cultures, they start to respect other people's beliefs through the prism of Romanian lingua-cultural heritage.

The Lingua-cultural method includes two aspects of communication - language and cross-cultural. The Moldovan students are at least bi-cultural supposedly easily guided in national features, history, culture, customs of two countries, civilizations, the inner worlds. Moreover, some of the learners may associate some idioms with the Russian language which is widely used in the Republic of Moldova. Consequently, nowadays, new epochal challenges and powerful cultural expansion, raise the importance of learning foreign languages for communicative purposes.

References:

1. ANTRUSHINA G.(2000). *English Lexicology*. Moscow
2. BUKINGHAM, L. (2006). *A multilingual didactic approach to idioms using a conceptual framework*. Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, 8: 35-45 (elies.rediris.es/Language_Design/LD8/2-Louisa-multilingual-LD8.pdf)
3. CICOURE, Aaron V.(2006).*The Interaction of Discourse, Cognition and Culture*. Discourse Studies. Vol.8, №1: 25-29
4. DIKILITAS K. Demir, B. (2012). *Native and Non-Native Perceptions on a Non-Native Oral Discourse in an Academic Setting*.Turkish online journal of qualitative inquiry. 3(3): 33-54 (www.tojqi.net/articles/TOJQI_3_3/TOJQI_3_3_Article_3.pdf)
5. GRANT, L. Bauer, L.(2004).*Criteria for Re-defining Idioms: Are We Barking up the Wrong Tree?* Applied Linguistics. Volume 25, Issue 1: 38-61
- 6.КОВШОВАМ.Л.(2009). *Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект)*. Автореферат. Москва.
7. PRODROMOU, L. (2003). *Idiomacity and Non-native speaker*. English Today. Volume 19: 42 - 48.
8. TOMALIN, B. STEPLESKI, S. (1996). *Cultural Awareness*. Oxford. Oxford University Press.

CONCEPTUALIZAREA DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII DEMERSULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ

**Pascaru Daniela, doctor în pedagogie, lector universitar
Departamentul Limbă Engleză și Limba Franceză Specializate, USM**

Sistemul de învățământ care are la bază abordarea diferențiată a învățării este un sistem „centrat pe student” sau pe măsura studentului, ceea ce conduce la formarea capacităților de autoinstruire. În sistemul de educație, cel mai important element este procesul de predare-învățare-evaluare; astfel, prin diferențiere și individualizare, profesorul reușește să sprijine, să faciliteze, să încurajeze procesul de instruire. În acest context de idei, rolul profesorului este de a adopta și selecta sarcini care se potrivesc fiecărui student în parte, în scopul modelării și integrării personalității acestuia în mediul social, cu condiția respectării individualității sale. Activitățile cu același obiectiv pot fi elaborate prin diferite modalități, astfel ca studenții să le realizeze valorificând capacitățile individuale, exprimate prin stilul de inteligență și stilul de învățare.

Diferențierea și individualizarea instruirii se constituie ca noi obiective ale activității cadrelor didactice. În calitate de strategie de asigurare a eficienței procesului de formare prin valorificarea maximală a potențialului de care fiecare educabil dispune, diferențierea și individualizarea instruirii trebuie să devină elemente de conținut ale carierei și comportamentului didactic.

Cuvinte-cheie: *diferențiere, individualizare, demers didactic, progres academic, principiu, potențial individual, proces, produs.*

Diferențierea și individualizarea demersului didactic orientează procesul spre idealul educațional – formarea unei personalități armonioase și creatoare de bunuri materiale și spirituale, capabilă să realizeze rolurile pe care societatea i le oferă, precum și al specificului rațiunii umane (cu diferențe psihice, psihofiziologice etc.).

În practica tradițională, profesorul grăbit să comunice studenților un conținut voluminos n-are răgazul să identifice necesitățile și capacitățile lor individuale. Din cauza caracterului puțin dialectic al relației pedagogice, profesorul nu cunoaște diferențele dintre indivizi și continuă să se mențină exclusiv la un învățământ colectiv, conform liniei generale a programelor.

Individualizarea presupune o atitudine flexibilă din partea profesorului. Condiția necesară individualizării este cunoașterea caracteristicilor individuale ale fiecărui educabil care se manifestă ca particularități ale vârstei și individuale. Cercetările psihologice și pedagogice au dovedit de mult timp că fiecare educabil este o individualitate care se deosebește de celelalte prin anumite particularități, că fiecare are un ritm propriu de dezvoltare, că are aptitudini mai dezvoltate pentru unele obiecte de învățământ și mai slabe pentru altele. De aceea, fiecare persoană receptează în mod diferit influențele mediului și ale educației. Este greșit să ne închipuim că toți studenții pot însuși egal de bine, într-un timp egal toate cunoștințele din toate disciplinele de învățământ.

Modalitatea de comprehensiune a fenomenului individualizării ne orientează spre diferențiere. Diferențierea permite descoperirea și valorificarea posibilităților fiecărei persoane.

Considerăm că diferențierea și individualizarea demersului didactic pot fi tratate *ca lege specifică a instruirii*, care își găsește o reflectare subtilă, mai cu seamă în: *Legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale de timp și în Legea proiectării pedagogice a educației/ instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalități-conținuturi-metodologie-evaluare-context de realizare* [1, p. 23], fiindcă acestea ambele intervin în activitatea pedagogică la nivel de politică educațională care ghidează acțiunile concrete ale profesorilor și studenților implicați în activitatea vizată.

C. A. Tomlinson susține că profesorul poate diferenția instruirea plecând de la nivelul de pregătire al educabililor, interes și profilul de învățare în: conținut, proces și produs [2, p.15].

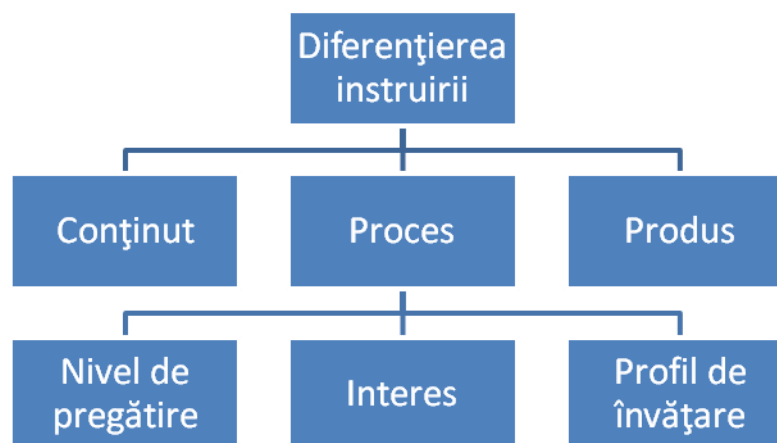


Fig. 2.1. Modalități de diferențiere și individualizare

Ideea diferențierii în conținut, proces și produs este promovată și argumentată de C. A. Tomlison astfel:

Diferențierea conținutului poate fi gândită în două moduri: în primul rând putem adapta ceea ce predăm, iar în al doilea rând putem adapta modul în care facem posibil accesul celor ce învață la ceea ce vrem să învețe.

Diferențierea instruirii în proces se poate realiza prin: utilizarea activității diferențiate prin care toți educabilii să lucreze cu aceleași abilități, dar cu nivele diferite de sprijin, provocări sau complexitate; asigurarea centrelor de interes care să-i încurajeze pentru a explora în profunzime subiectele din clasă care îi interesează în mod special; oferirea unor suporturi practice pentru educabilii care au nevoie de ele; de a oferi un sprijin suplimentar educabililor cu dificultăți sau de a-i încuraja pe cei avansați să aprofundeze subiectele.

Pentru a *diferenția în produs*, profesorul trebuie să stabilească care sunt metodele de evaluare ce corespund nevoilor studenților săi. Astfel, trebuie să utilizeze o mare varietate de tehnici care să permită studenților cu o gamă largă de aptitudini, interese și stiluri să demonstreze că și-au dezvoltat competențele și au înțeles conceptele [5, p.16]. Diferențind aceste trei componente, profesorii oferă diferite abordări față de ceea ce învață, cum învață și cum acestea demonstrează ce au învățat. Ceea ce aceste abordări au în comun este faptul că ele sunt elaborate să încurajeze creșterea nivelului de cunoștințe a tuturor celor care învață.

Conținutul învățării se poate adapta la nivelul unor grupuri de studenți, conform posibilităților și nivelului lor intelectual. Unele teme se pot simplifica și restrânge, altele pot fi extinse, astfel încât conținutul programei de învățământ să fie prezentat nuanțat, adecvat caracteristicilor individuale ale educabililor. Diferențierea se poate face și în ceea ce privește metodele și mijloacele didactice folosite în procesul de predare-învățare.

Considerăm că acțiunea de diferențiere a activităților educabililor trebuie stabilită în funcție de acele aspecte care influențează mai puternic randamentul acestora. Stabilirea unui sistem de lucru adecvat trebuie să se facă în funcție de „capacitatea de învățare” sau de însușirea informațiilor. Deosebirile dintre studenți sunt foarte evidente, fiind legate de capacități individuale și modalități de structurare pe plan mental relativ constant, de aici rezultă necesitatea nuanțării formelor de muncă, a metodelor folosite, a ritmului de lucru în funcție de capacitatea de asimilare dovedită de persoană. Diferențierea învățării este esențială în alegerea formelor de organizare a activității. Se pot îmbina într-o manieră optimă munca frontală, pe grupe mici sau individuală. În organizarea activității diferențiate pe microgrupuri se va ține seamă de mai multe variabile. În cadrul colectivului clasei care constituie un grup relativ constant, pentru îndeplinirea anumitor sarcini pot fi create echipe temporare mai mici (pentru rezolvarea unor probleme, pentru efectuarea unor lucrări practice, pentru confecționarea de materiale didactice). Profesorul trebuie să identifice grupurile de persoane cu același nivel și să lucreze diferențiat cu ele.

O altă componentă importantă a instruirii diferențiate se referă la *metodologia de realizare a programului de predare / învățare*. Este latura activității didactice în care se manifestă cel mai pregnant caracterul diferențiat al instruirii, pentru că această metodologie se referă la alegerea strategiilor, a tehnicilor de predare, la alegerea suporturilor și a auxiliarelor didactice, la stabilirea tipului de evaluare ce va încheia fiecare secvență de învățare. În cadrul instruirii diferențiate se disting două categorii de metode: *metodele tradiționale de măsurare a progresului academic*, bazate pe probe orale, scrise și practice, precum și pe utilizarea dispozitivelor de examinare, și cele *alternative/ complementare*, cu valențe formative mai accentuate, care sprijină în mare măsură realizarea de evaluări formative. Firește, în vederea asigurării unei evaluări obiective, reale, în funcție de caracteristicile situației evaluative, metodele de evaluare se pot combina, completându-se reciproc.

În pedagogie, datorită eficienței sale, individualizarea procesului educațional e privită ca un principiu al didacticii. Individualizarea procesului de învățământ nu înseamnă să lucrezi cu un singur student, ci să elaborezi o strategie individualizată pentru fiecare student în condițiile de lucru cu toată grupa. Este incontestabil faptul că pentru o bună organizare și desfășurare a procesului de învățământ, profesorul trebuie să respecte și să aplice corect un șir de principii didactice, printre care ar fi:

- Principiul diferențierii și individualizării învățării;
- Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor;
- Principiul eficienței maxime a potențialului individual [6, p. 107-108].

Astfel, *principiul diferențierii și individualizării învățării* exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui student, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupuri de studenți.

Principiul nominalizat ne orientează spre cunoașterea cât mai profundă a fiecărui student, atât ca individualitate, cât și ca ființă socială. Tratarea individuală și diferențiată a învățării trebuie abordată ca un demers în devenire și schimbare, pentru a adapta adecvat și eficient conținuturile și strategiile educaționale; folosirea învățământului programat, a învățământului asistat de calculator. Toate acestea necesită elaborarea și valorificarea conținuturilor și strategiilor adecvate de tratare individuală și diferențiată a studenților. Sensibilizarea studenților privind posibilitățile lor individuale, în scopul elaborării de către ei înșiși a strategiilor de învățare din perspectiva individualității lor și a specificului profesiei; folosirea adecvată a unor conținuturi ale învățării în funcție de modul de selecție și de organizare a grupurilor de învățare redă esența diferențierii și individualizării în formarea inițială.

Tratarea diferențiată rămâne o necesitate susținută de individualizarea procesului de învățământ.

Deci, principiul diferențierii și individualizării, valorificat prin strategii concrete, urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală. Individualizarea învățării exprimă necesitatea de a valorifica cât mai eficient posibilitățile și eforturile individuale ale fiecărui student într-un mod diferențiat.

În strânsă legătură cu primul este și *principiul sistematizării și continuității cunoștințelor*, care necesită ca însușirea cunoștințelor să aibă continuitate, logicitate, aceasta echivalând cu organizarea riguroasă a conținutului informațional și a acțiunilor realizate de către profesor și student. În mod obiectiv, respectarea acestui principiu este asigurată de succesiunea planului de învățământ, curricula disciplinară și structura de unități logice a modulelor de studiu. Pentru ca la finele universității studentul să capete acele competențe care îl vor plasa pe piața muncii ca pe un bun specialist se cere o corelare continuă a tuturor eforturilor depuse de administrația universității, catedrele didactice și student. Mai mult decât atât, procesul achiziționării cunoștințelor și integrarea lor trebuie să poarte un caracter interdisciplinar. Abordarea sistemică,

coerentă a lucrului individual al studentului necesită o planificare, monitorizare și evaluare minuțioasă.

Principiul eficienței maxime a potențialului individual ne orientează spre organizarea unui proces instructiv care ar facilita valorificarea la cel mai înalt nivel a aptitudinilor studenților. În contextul dat, ținem să precizăm că am aderat la accepțiunile cercetătorului Vl. Guțu [4, p. 331], astfel considerăm că strategiile fac parte din structura tehnologiilor didactice. În acest sens, tehnologiile și strategiile reprezintă totalitatea procedeele aplicate.

În scopul valorificării principiilor diferențierii și individualizării învățării și pornind de la reperele teoretice studiate și precizate, de la principiile și modelele de învățare constructivistă [7, p. 95-96], de la accepțiunile cu privire la aplicarea strategiilor și tehnologiilor pedagogice formulate de Vl. Guțu [4, p. 331-333] am conturat strategiile pedagogice, inclusiv tehnologiile de organizare-realizare a procesului instruirii în cadrul formării inițiale.

La principiul individualizării procesului educațional se referă și A. Kirsanov. *Principiul individualizării demersului educațional*:

– *determină* în întregime o cale complexă ce duce la studierea particularităților individuale ale studenților, a particularităților conținutului materialului de studiu, a metodelor organizării învățământului, a gradului de manifestare, a motivației, în organizarea, consistența și evaluarea întregului proces educațional;

– *e orientată*, pe de o parte, de nivelul actual de dezvoltare, iar pe de altă parte, de toate posibilitățile potențiale largite ale studentului;

– *favorizează* în complex învățarea, educarea și dezvoltarea în scopul formării personalității studentului [3, p.121].

În acest sens, individualizarea procesului educațional este *un principiu* care include nu numai relația profesor-student, dar și student-student. Respectarea principiului individualizării asigură structurarea și diferențierea instruirii.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA S. (2003) *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Ed. Litera, Chișinău, 240 p.
2. GUȚU V. (2013) *Pedagogie*. CEP USM, Chișinău, 507 p.
3. JOIȚA E. (2006) *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Ed. Aramis, București, pp. 20-110.
4. KRAL TH. (1989) *Teacher Development. English Teaching Forum*, p. 201-211.
5. КИРСАНОВ А. (1982) *Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема*. Казань, 225 стр.
6. OPRESCU N. (1984) *Principiile procesului de învățământ, în Curs de pedagogie* (coord. Cerghit I., Vlăsceanu L.), Universitatea București, p. 107-108.
7. TOMLISON C. (1999) *Mapping a Route Toward Differentiated Instruction*. Educational Leadership.

VIZIUNI ZOOETICE ÎN LITERATURA CONTEMPORANĂ: ELIZABETH COSTELLO DE J. M. COETZEE

Pilchin Ivan, magistru în filologie germanică, lector, Departamentul de Literatură Universală și Comparată, Universitatea de Stat din Moldova

În spațiul imaginarului literar contemporan, animalele devin adesea pretextul unei gândiri empatice. Scriitorul sud-african J.M. Coetzee a devenit cunoscut pentru mesajul în susținerea drepturilor animalelor exprimat atât în discursuri publice, cât și în opera sa. La modul cel mai concentrat și sistematizat viziunile bioetice ale scriitorului s-au regăsit în cărțile „Viațile animalelor” și „Elisabeth Costello”. Animalele sunt privite aici nu doar ca un obiect al alterității, ci ca un subiect de identificare.

Totdată, este sugerată ideea că imaginația și invenția poetică este o cale pentru a se identifica cu o viețuitoare de altă natură, pentru a înțelege ceva esențial despre viața în plinătatea proceselor ei.

Cuvinte-cheie: *zooetica/ bioetica, relația om-animal, alteritate, autoidentificare.*

John Maxwell Coetzee (n. 1940), originar din Africa de Sud, este unul dintre cei mai importanți scriitori de limbă engleză de azi. De-a lungul anilor, creația sa a fost distinsă cu numeroase premii literare, încununându-se cu Premiul Nobel pentru literatură (2003). În mod deosebit, sunt apreciate măiestria discursului său analitic, stilul concis și clar, abordarea complexă a problemelor morale și existențiale ale lumii contemporane, abilitatea de a-i imprima narațiunii caracterul alegoric al unei parabole. În afara activității sale de romancier, de critic literar și de traducător, J.M. Coetzee a devenit cunoscut și în calitate de apărător și promotor al drepturilor animalelor. În 2004, scriitorul a devenit unul din patronii organizației necomerciale „Voiceless, the Animal Protection Institute” cu sediul la Sidney, Australia. Conform misiunii sale, organizația pledează pentru o lume în care animalele vor fi tratate cu respect și compasiune, concentrându-și eforturile asupra sensibilizării opiniei publice privind suferințele animalelor la fermele de creștere a animalelor. Cu același mesaj, J.M. Coetzee se adresează publicului într-un discurs, ținut în susținerea organizației „Voiceless”, în anul 2007: „It is obvious there is something badly wrong in relations between human beings and other animals; furthermore, that whatever is wrong has become wrong on a huge scale in the last hundred or hundred and fifty years, as traditional animal husbandry has been turned into an industry using industrial methods of production... The transformation of animals into production units dates back to the late nineteenth century, and since that time we have already had one warning on the grandest scale that there is something deeply, cosmically wrong with regarding and treating fellow beings as mere units of any kind. This warning came to us so loud and clear that it you would have thought it was impossible to ignore it. It came when in the middle of the twentieth century a group of powerful men in Germany had the bright idea of adapting the methods of the industrial stockyard, as pioneered and perfected in Chicago, to the slaughter – or what they preferred to call the *processing* – of human beings” [3]. În acest discurs J.M. Coetzee, fiind vegetarian, revine nu doar la problema relației dintre om și animal, ci și la problema umanismului și a dezumanizării, a raportului dintre etica tradițională și bioetică.

Tema drepturilor și protecției animalelor J.M. Coetzee a abordat-o și în asemenea cărți ale sale ca „Viațile animalelor” (1999), „Disgrație” (1999), „Elisabeth Costello” (2003), „Jurnalul unui an prost” (2004), „O doamnă bătrână și pisicile ei” (2014). La modul cel mai concentrat și sistematizat, viziunile bioetice ale scriitorului s-au regăsit în „Viațile animalelor” și „Elisabeth Costello”. În ambele cărți apare personajul Elisabeth Costello, un alter-ego al lui J.M. Coetzee. De fapt, textul „Viaților animalelor” a devenit o parte integrantă a romanului „Elisabeth Costello”, un roman construit dint-o serie de discursuri, prelegeri și polemici în centrul cărora se află o scriitoare australiană de 66 de ani, Elisabeth Costello. Romanul surprinde nu atât prin subiectul său, cât prin faptul că totul se reduce aici la câteva scene din călătoriile scriitoarei și câteva conferințe la care ea asistă, ținând propriile discursuri sau ascultându-i pe ceilalți. Miza cărții constă în intensitatea intelectuală a dezbaterii problemelor literare, etice, filozofice și existențiale, direct sau indirect legate de viața și viziunile scriitoarei Elisabeth Costello (realismul, romanul african, omul și animalul, starea științelor umanistice, răul și erosul).

Primul discurs-prelegere al scriitoarei dedicat animalelor este intitulat „Animalele și filozofii”. Animalele sunt privite în această carte nu doar ca un obiect al alterității, principala perspectivă împărtășită de majoritatea filozofilor aduși în discuție (Aristotel, Sfântul Augustin, Toma de Aquino, Descartes), ci ca un subiect de identificare. Elisabeth Costello se opune fenomenului pe care ea îl numește „the great Western discourse of man versus beast, of reason versus unreason” [3, 123] și pledează pentru dreptul la viața ca atare a tuturor viețuitoarelor: „To be alive is to be a living soul. An animal – and we are all animals – is an embodied soul” [3,

131]. Identificându-se cu animalul ca altă formă de viață, considerând că „there is no limit to the extent to which we can think ourselves into the being of another” [3, 133], Elisabeth Costello face apel către compasiune, „*sympathy*, that allows us to share at times the being of another. (...) There are people who have the capacity to imagine themselves as someone else, there are people who have no such capacity (when the lack is extreme, we call them psychopaths), and there are people who have the capacity but choose not to exercise it” [3, 133]. Comparând exterminarea zilnică a animalelor în scopuri alimentare, științifice și industriale cu crimele împotriva umanității din timpul celui de-al Doilea Război Mondial, cu exterminarea oamenilor în lagărele de concentrare germane, Elisabeth Costello folosește termenul „fresh holocaust”: „Let me say it openly: we are surrounded by an enterprise of degradation, cruelty, and killing which rivals anything that the Third Reich was capable of, indeed dwarfs it, in that ours is an enterprise without end, self-regenerating, bringing rabbits, rats, poultry, livestock ceaselessly into the world for the purpose of killing them”. [3, 119] (...) „I return one last time to the places of death all around us, the places of slaughter to which, in a huge communal effort, we close our hearts. Each day a fresh holocaust, yet as far as I can see our moral being is untouched. We do not feel tainted. We can do anything, it seems, and come away clean” [3, 133]. Astfel, scriitoarea-personaj pune în valoare conștientizarea vinei și a complicității omului modern la exterminarea animalelor, iar la întrebarea dacă vegetarianismul ei vine dintr-o convingere morală, Elisabeth Costello răspunde, subliniind caracterul necondiționat, aproape religios, al mesajului său bioetic: „It comes out of a desire to save my soul” [3, 141].

Cel de-al doilea discurs al scriitoarei dedicat animalelor este intitulat „Animalele și poezii”. De data aceasta pledoaria este construită în jurul poeziilor „Pantera” de R.M. Rilke și „Jaguar” și „A doua privire asupra unui jaguar” de T. Huges. Prin intermediul acestor texte, Elisabeth Costello sugerează că imaginația și invenția poetică este o cale de identificare cu o viețuitoare de altă natură, pentru a înțelege ceva esențial despre viață în plinătatea proceselor ei: „Writers teach us more than they are aware of. By bodying forth the jaguar Hughes shows us that we too can embody animals – by the process called poetic invention that mingles breath and sense in a way that no one has explained and no one ever will. He shows us how to bring the living body into being within ourselves. When we read the jaguar poem, when we recollect it afterwards in tranquility, we are for a brief while the jaguar. He ripples within us, he takes over our body, he is us” [3, 149]. Ulterior, problema relației dintre om și animal este dezbătută sub forma unui dialog public cu reprezentanții mediului academic (problema mișcărilor ecologiste și a protecției mediului, cea a conștiinței de sine a animalelor, problema cruzimii) și într-un context informal, în familie, în discuțiile cu propriul ei fiu, John. Criticând perspectiva antropocentrică asupra lumii și asupra vieții, Elisabeth Costello revine la esența morală a mesajului său: „I do think it is appropriate that those who pioneered the industrialization of animal lives and the commodification of animal flesh should be at the forefront of trying to atone for it” [3, 158]. Unul din argumentele oponentului său este alteritatea inerentă animalelor care nu poate fi ignorată: „Are not animals, even the higher animals, properly thought of as belonging to another legal and ethical realm entirely, rather than being placed in this depressing human subcategory? Isn't there a certain wisdom in the traditional view that says that animals cannot enjoy legal rights because they are not persons, even potential persons, as fetuses are? In working out rules for our dealings with animals, does it not make more sense for such rules to apply to us and to our treatment of them, as at present, rather than being predicated upon rights which animals cannot claim or enforce or even understand?” [3, 158-159] Răspunsul lui Elisabeth Costello revine la ideile și principiile bioetice, cele ale respectului și ale responsabilității față de viața ca atare, expuse cu altă ocazie: „Anyone who says that life matters less to animals than it does to us has not held in his hands an animal fighting for its life. (...) It is not the mode of being of animals to have an intellectual horror: their whole being is in the living flesh. If I do not convince you, that is because my words, here, lack the power to bring home to you the wholeness, the

unabstracted, unintellectual nature, of that animal being. That is why I urge you to read the poets who return the living, electric being to language; and if the poets do not move you, I urge you to walk, flank to flank, beside the beast that is prodded down the chute to his executioner” [3, 162].

Umberto Eco creionează un portret al umanului: „Suntem animale în postură erectă, din care pricină este obositor să rămânem mult timp cu capul în jos și, prin urmare, avem o noțiune comună de sus și jos, tinzând să-1 privilegiem pe primul în defavoarea celui de-al doilea. Tot astfel avem noțiuni de parte dreaptă și stângă, de a sta pe loc sau a merge, de a sta în picioare sau întinși, de a ne târî sau a sări, de veghe sau somn. Și fiindcă avem mâini și picioare, știm cu toții ce înseamnă să lovești o materie tare, să penetrezi o substanță moale sau lichidă, să terciuiești, să pizezi, să râșnești, să dai șuturi și poate chiar să dansezi. Lista ar putea continua la nesfârșit, incluzând văzul, auzul, mâncatul sau băutul, înghițitul sau datul afară. Și desigur, orice om are noțiuni despre ceea ce înseamnă să percepi, să-ți amintești, să simți dorință, teamă, tristețe sau ușurare, plăcere sau durere, să emiți sunete care să exprime aceste sentimente. Așadar (și de acum intrăm în sfera dreptului) există concepții universale privind constrângerea: nu se dorește să fim împiedicați să vorbim, să vedem, să ascultăm, să dormim, să înghițim sau să dăm afară, să mergem unde vrem, suferim dacă cineva ne leagă sau ne sechestrează, ne lovește, rănește, ucide, ne supune la torturi fizice sau psihice menite să diminueze sau să anuleze capacitatea noastră de a gândi” [4, 83].

Vorbim despre faptul că omul gândește și aceasta l-a ridicat deasupra celorlalte ființe, l-a declarat un stăpân al lumii. Este totuși omul de-a adevăratelea un animal avansat?! Progresul tehnologic și civilizațional îl ridică deasupra altor viețuitoare? Datele sale raționale îi dau dreptul total asupra acestora? Ernst Cassirer în cartea sa „Eseu despre Om” constata că „Mulți filozofi au avertizat împotriva acestui pretins progres. «L’homme qui médite», spune Rousseau, «est un animal dépravé»: depășirea granițelor vieții organice nu este o ameliorare, ci o deteriorare a naturii umane” [1, 44]. Unde ne va duce această involuție, care sunt soluțiile unei conviețuirii, datele biologice ale umanului permit această coabitare fără ca una din specii să fie afectată? Întrebări care conturează o dezbatere planetară și transdisciplinară. Literatura încearcă să își aducă aportul.

Astfel, Elisabeth Costello, personajul feminin al lui Cotzee, devine un portavoce al unor viziuni bioetice auzite din ce în ce mai mult. Forma dialogului socratic oferă cititorului posibilitatea examinării problemei relației om-animal din diferite puncte de vedere, mai mult sau mai puțin argumentate și valabile în contextul lumii globalizate de azi.

Referințe bibliografice:

1. CASSIRER, Ernst (1994) – *Eseu despre Om. O introducere în filozofia culturii umane*, București, Humanitas.
2. COETZEE, John Maxwell (2007) – *Voices: I feel therefore I am* // <http://hugo.ran-dom-scribblings.net/?p=7203#.WQYGtlWLTiW> (Ultima vizită: 30 aprilie 2017, 18:15)
3. COETZEE, John Maxwell (1999) – *The Lives of Animals*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
4. ECO, Umberto (2005) – *Cinci scrieri morale*, București, Humanitas.

POEZIA ȘI REALITĂȚILE POETICE

Pilchin Maria, lector, magistrul în filologie romanică, Departamentul de Literatură Universală și Comparată, Universitatea de Stat din Moldova

În acest articol suntem preocupați de felul în care realitatea (individuală, socială, istorică etc.) converge în poezie. Poezia nu poate și nici nu trebuie să fie realistă, dar ea vine dintr-o realitate. Cum funcționează starea de fapt în poeme, cum este ea transformată în metaforă? Care sunt efectele acesteia? Cum este multiplicată, transformată, interpretată existența veridică în poezie? Nu avem în vedere doar

poezia de ocazie, poezia oratorică, patriotardă, poezia didactică, instructivă, poezia menită să amuze sau cu mesaj socio-politic (pamfletul politic, satira politică etc.). Care sunt proiecțiile și reprezentările pe care le producem scriind/ citind poeme – acestea sunt întrebările-obiective ale cercetării.

Cuvinte-cheie: *realitate poetică, reprezentări sociale, imaginea veridicului în metaforă, imaginarul social al poeziei, iluzia colectivă ca realitate comună, imagologie poetică.*

De la poezie la „realemele” ei. De unde vine poezia? Din sferele înalte ale inspirației romantice sau din mizeria poeziei cotidiene? Poetul e un medium, un profet? Sau poate e un sanitar al realității care transformă realitatea obișnuită în altceva? Avem nevoie de poezie azi, când computerele și roboții „creează”? Totodată, „știm noi, să ne întrebăm odată cu Paul Ricoeur, ce înseamnă lume, adevăr, realitate?” [11, p. 471]. Mai există poezie în epoca nanotehnologiilor? Întrebări deloc retorice.

În „Corbul” lui E. A. Poe este totuși vorba despre o pasăre? Coșmarul ființei zburătoare, năluca cu aripi, nu este oare o esențializare a stării poetului? Cât de real este corbul lui Poe? Cât este de real cubul perfect al lui Nichita Stănescu? Până la urmă nu asta ar trebui să ne preocupe, ci mai degrabă, care sunt realitățile ce au produs aceste fantasmе poetice. Poeții exteriorizează o realitate particulară sau o percepție particulară a realității, exhibând-o spre lume. Cele două dimensiuni ale realității poetice sunt inerente interpretării unui text.

Literatura dintotdeauna a fost o formă de exprimare în imagini plastice și a conștiinței sociale, dintr-o anumită epocă, căci poezia care se scrie, la un moment dat, este într-un anume fel determinată de actualitate. Desigur, evenimentul real și cel istoric sunt absolut diferite de reflectarea acestora în literatură, dar între ele există totuși o relație de cauză și efect. T. S. Eliot constata că „Maturitatea unei literaturi reflectă maturitatea societății care o produce” [4, p. 68], așa încât atunci: „Când o civilizație este sănătoasă, un poet mare are ceva de spus tuturor compatrioților lui” [4, p. 95].

Există deja un stereotip care spune că producția poetică are la baza sa emoții și sentimente, acea realitate spontană a umanului. Această teză care nu este neapărat un neadevăr, dar nici nu explică ceea ce este în totalitate poezia, de la gestația ei până la lectură. Poetul este ca o antenă care captează, pe lângă ipostazele emotive ale existenței, imagini și situații reale ale vieții. Aceste înregistrări nu pot avea scopuri net utilitare și chiar nu le au, dar ele știu să transpună o experiență concretă în stări poetice, concrete și ele, dar diferite ca manifestare de datele reale de la care pornește totul. Poetul „cercetează realități vii care își au propriile lor legi de dezvoltare, realități care nu pot fi întotdeauna supuse rațiunii, dar trebuie să fie acceptate de rațiune; realități care nu pot fi planificate și organizate cu exactitate, așa cum nu pot fi disciplinate vânturile, ploile și anotimpurile” [4, p. 101].

Benedetto Croce în cartea sa „Poezia” preciza: „în sentiment sunt imanente trecutul și prezentul, istoria omenirii și aspirațiile viitorului; nu este aici locul potrivit pentru a merge mai departe cu această cercetare, demonstrând că în poezie este inclusă și «realitatea» (Wirklichkeit) despre care vorbea Goethe și «natura» despre care s-a vorbit mereu și la care mereu li se recomandă poezilor și artiștilor să se «întoarcă»; prin aceasta ar fi risipite temerile și dubiile că poetul și artistul ar putea vreodată să altereze și să falsifice în chip arbitrar realitatea și natura, pe care el le poartă în sine, în sângele lui, care este însuși sufletul lui” [2, p. 49]. Desigur, esteticianul se referă la poezii și artiștii veritabili și la poezia și arta adevărată.

Chiar dacă astăzi, sub influența unui formalism tehnic, vorbim despre statistică în cercetările noastre literare, totuși valorile poetice se sustrag măsurării și instrumentalizării statistice și de orice fel. Lumea cognitivă a științei, opusă universului senzorial al artistului, trebuie să sacrifice de multe ori instrumentarul formal în folosul emoției, al figuratului și al metafizicului textual, dimensiuni greu de cuantificat cu o exactitate talibană. Desigur, ne atenționează Hugo Friedrich, „nimeni nu-și va propune să aprecieze poezia, și cu atât mai puțin cea lirică, după gradul în care conținuturile ei imagistice, raportate la realitatea exterioară, se

recomandă ca exacte și complete. Dintotdeauna poezia a avut libertatea să disloce realul, să-l reordoneze, să-l comprime aluziv” [5, p. 78].

Altceva însă poate fi perceput într-o poezie și anume faptul dacă ea pornește de la o realitate obișnuită sau de la una ieșită din comun (forța majoră a realității poetice). Marea artă a poetului, a adevăratului poet, stă în știința lui de a face poezie excepțională, pornind de la o existență cotidiană. Despre război și moarte (paradigme aproape mitologizate, sacralizate) este mult mai ușor să scrii, tema e deja expresivă în sine, mai greu este să scrii despre emoțiile omului mic și despre stările micii sale existențe. Brian McHale în cartea sa „Ficțiunea postmodernistă” menționa că, „În principiu, ar trebui să fim în stare să reconstruim diferitele repertorii de obiecte ale lumii reale, indivizi și proprietăți, care sunt admisibile în diferite genuri de texte, în perioade istorice diferite. Astfel de repertorii nu sunt, desigur, alcătuite din lucrurile-lumii-reale-în-sine, lucruri ca materie primă, neprelucrată, ca să zicem așa, ci lucruri ca semnificanți într-un sistem de semnificare. Am putea numi aceste lucruri semioticizate «realeme», utilizând un neologism lansat de Itamar Even-Zohar” ” [8, p. 139-140]. Și aceste *realeme* sunt determinate de gradul în care „transformările țin seama de raporturile obiective existente, în ce măsură, lăsând la o parte invenția poetică, sunt raporturi încă posibile ale lumii reale și în ce măsură rămân în cadrul forțelor metaforice ale imaginii” [5, p. 77].

Astfel, interpretarea poeziei este și un fel de deconstrucție, o lectură în susul apei, spre izvor.

De la cititor la realitatea lecturii. Care este adevărul unui poem? La ce ființare reală trimite el? Sunt întrebări aproape eretice în economia ideii de poezie. Ricoeur pare să răspundă: „Pe de o parte, poezia, în ea însăși și prin ea însăși, dă spre gândire schița unei concepții «tensionale» a adevărului; aceasta recapitulează toate formele de «tensiuni» aduse la lumină de semantică: tensiunea dintre subiect și predicat, dintre interpretare literală și interpretare metaforică, dintre identitate și diferență; apoi ea le adună în teoria referinței dedublate; în sfârșit, ea le face să culmineze în paradoxul copulei, conform căruia a-fi-ca înseamnă a fi și a nu fi” [11, p. 486]. Adevărul și realitatea unui poem există în măsura în care nu o fac.

Poezia actuală reprezintă și realitatea și atingerile cu prezentul ale poetului, dar și ale cititorului său. Lectorul investește cu realitate (de la verosimilitate până la veridicitate chiar) poemul pe care îl citește, constituind astfel o realitate a lecturii, căci în actul lecturii acesta obține un sens anume produs de un context anume al textului, dar și al receptării. Astfel, realitățile poemului se înmulțesc cu fiecare lectură în parte. Întreșesutele metafore ale poemelor sunt și o provocare pentru lector. Dacă Biblia are un număr infinit de înțelesuri, de ce textele poetice nu l-ar avea?! Avem în vedere „raportul referențial dintre enunțul metaforic și realitate” [11, p. 380], dar și felul în care metaforele literare au produs realități prin vizionarismul lor. Căci a spune realitate nu înseamnă a te limita la o dimensiune strict pozitivistă. Lumea ireală creată de un poem este și ea o realitate textuală, ideatică și de percepere.

Sunt multe cazuri în care ești tentat să apreciezi (sau să te lași copleșit) de promisiunile unui text și nu de poemele ca atare. Mi s-a întâmplat să cad în capcana aceasta la începuturile mele critice. Un text tatona o temă și mă fascina faptul că autorul o abordează. O anume maturizare a exercițiului critic mi-a reliefat că potențele textuale nu sunt și un rezultat textual. Gândindu-mă la aceste mici erori inerente vârstei mele critice, constat însă că acei critici care scriu doar despre scriitorii unanim apreciați nu sunt nimic mai mult decât niște elevi conștiințioși, care sunt foarte atenți la ce fac profesorii lor (aici modelatorii de direcții și topuri). Riscul adevărat, care merită asumat, este însă cel care îl valorifică pe cititorul-critic, este riscul realității poematice, limitarea la dimensiunea lui axiologică, în afara contextului paraliterar: conjuncturi și politici literare.

Realitatea contrafăcută a unor cărți de poezie abandonate de mine în sens critic a reprezentat, la un moment dat, o devenire a mea ca cititor. Respingea adevărul sintetic (în sens chimic) al poeziei, în care rostirea nu era credibilă, imaginile încețoșate, mesajele bovarice. Mă

refer la acele cărți în care poeții și poetele încearcă un exercițiu de parvenire imaginară, poetizând fals și dramatizând stângaci ipostaze banale ale existenței. Croce amintește de cazul, „falsului «geniu», care se dă drept nebun pentru a părea posedat de poezie” [2, p. 191]. Sunt poeții despre care am zis: nu este adevărat, nu cred. Era vorba despre o credință aproape senzorială a poeziei, nu una care solicita coerența datelor exacte ale prozei. Se poate obiecta că orice imagine artistică este, de fapt, un fals, unul frumos, dar fals; stările care produc însă aceste imagini nu sunt niciodată false, „de neconfundat cu strâmbăturile și bâlbâielile prin care poeții proști contrafac adevărata” viață, după cum ne avertizează Croce [2, p. 50].

Revenirea la autor. În pofida superstițiilor structuraliste, de multe ori, parțial argumentate și ele, nu putem să nu ne reîntoarcem la autor. Un poet este conținut de o *realitate*₁. Vorbim despre o convenție prin care toți cad de comun acord sau se prefac că sunt de acord că aceasta este o realitate (disimularea este și ea un aspect al realității). Nu putem să nu ne referim și la *realitatea*₂, una secundă și intimă, la viața interioară a poetului. O realitate terță, *realitatea*₃, ar fi modul în care cea de-a doua este prezentată celei dintâi, adică unei colectivități umane. A treia realitate durează, ea poate fi antumă și postumă. Realitatea posterității este una specială și complexă. Să ne amintim de Bacovia, care astăzi este mult mai citit decât în timpul vieții. Existența postumă a poeziei bacoviene este mult mai intensă. Despre ea s-a vorbit și s-a scris sagace, fără să-și fi epuizat potențialul interpretativ.

Unii poeți încearcă să se convingă pe sine și pe alții că au ceva de spus, este acea „pretenție și aparență de poezie” [2, p. 98]. Ei vor cu tot dinadinsul să fie poeți, chiar dacă nu au o genetică poetică (poezia ți se dă sau nu, nu poate fi însușită). De aceea ajung în situația să producă un fel de artefact poetic, elaborat și prețios. Scriitorul care vrea să pară mult mai mult decât este e și el un semn al realității umane, parvenitul ideatic vine și el dintr-o societate, este o reprezentare a ei, spuneam mai sus bovaricul este o prezență și el. La fel cum și autorul autentic este o reprezentare a colectivității care îl conține/ produce.

Astfel, scriitorul este în primul rând un imagolog. Dar în ce constă exercițiul funcțiunii acestuia? Ce este, de fapt, imagologia? Iată o explicație plauzibilă: „departe de a se limita la studiul gradului de deformare al imaginii – cum s-ar putea crede (orice imagine este prin definiție falsă, ca reprezentare și prindere în cuvânt a anumitor «realități»), imagologia, refuzând simplul studiu al transpuerilor în literar pentru ceea ce din comoditate numim real, trebuie să se concentreze pe studiul diverselor imagini care, la un moment dat, compun «reprezentarea» însăși a străinătății, studiul liniilor de forță care ordonează o societate, dimpreună cu sistemul literar și cu imaginarul său social” [9, p. 83]. Imagologul-scriitor trebuie astfel să iasă de după poarta literaturii pentru a vedea ce se întâmplă la răscrucea în care se întâlnesc reprezentările eului uman, ale societății și ale artei care le asimilează și totodată produce o terță entitate.

Poezia, știința și datele concrete. Ce știe mintea noastră despre realitate? Au demonstrat-o studiile mai multor psihologi, sociologi și antropologi că nu există o realitate, există mai multe realități individuale și o realitate autoritară – cea a discursului savant oficial. Să nuanțăm cele spuse mai sus. Autenticitatea unei secvențe poetice e, de multe ori, un ireal mai verosimil decât realul. Acele *ficta res* poematice pot constitui în timp o cronică mult mai credibilă decât cronicile de curte sau manualele și monografiile de istorie. Nu în zadar, mai nou, știința istorică se orientează și spre istoria subiectivă, personală, care este literatura. Accentele se schimbă în timp, se schimbă percepțiile realităților de cândva, dar autenticitatea trăirii rămâne aceeași.

În cazul poeziei, mai ales în epoca pragmaticei, nu ne poate fi indiferent felul în care datele existenței cotidiene devin poezie. Poezia e un filtru optic îmbrăcat pe camera de luat vederi, un filtru care poate transforma imaginile înainte să le fixeze. Anume acest *photoshop* poetic ne preocupă aici. Poetul este o ființă fototropică, dar lumina pe care o caută nu este neapărat cea care să ilumineze, este vorba despre lumina care se lasă peste lumea obiectuală și

despre faptul că poetul este preocupat de aceasta. Cu lanterna poetică în mână el face din poezie un lift care urcă între cele trei caturi ale receptării umane: irealitate, realitate, materialitate.

Matematica realității poetice presupune o ecuație cu mai multe variabile. Basarab Nicolescu, fizicianul și filosoful transdisciplinar, admite (a se citi „De la Isârlâc la valea uimirii”) existența unei realități cu mai multe niveluri. Această realitate pluristratificată presupune faptul că poezia nu ocupă nici nivelul de obiectivitate al realității, nici pe cel de subiectivitate, ci pe cel de complementaritate al ei, așa cum poezia apare la joncțiunea macrocosmului și microuniversului uman. Poezia nu ține de nivelul de ignoranță, căci poezia adevărată este în primul rând cunoaștere. La fel cum nu ține nici de nivelul de inteligență, cu acesta fiind convergentă, dar ridicându-se deasupra lui spre nivelul de contemplare, deoarece poezia este privirea înțeleptului asupra lumii, asupra reprezentărilor ei. Ea nu este pură identitate, ea este mai mult, identificare: și cunoaștere, și înțelegere, și, totodată, maximă separare. Căci implicarea o reduce la nivelul brut al subiectivității (al poeziei minore), zdrobindu-i complexitatea.

Poezia se rupe de nivelul fizic (obiectual), trece prin cel biologic (organicitatea și corporalitatea) și se ridică la nivelul psihic, în slăvile gândirii senzorialului uman. Aceasta ar putea permite unora să afirme că poezia nu poate fi un obiect de studiu, așa cum nu poate fi cuantificată și clasificată, la prima vedere. Tzvetan Todorov precizează în acest sens că „obiectul științei nu este și n-a fost niciodată un obiect real, luat în sine; așadar, în cazul studiilor literare, obiectul nu îl constituie operele literare ca atare (așa cum nici «corpurile» nu îl constituie pentru fizică, pentru chimie sau pentru geometrie). Acest obiect nu poate fi decât construit: e alcătuit din categoriile abstracte pe care un punct de vedere sau altul le poate identifica în obiectul real, și din legile interacțiunii lor. Discursul științific trebuie să explice faptele observate, dar el n-are *ca scop* descrierea faptelor în ele însele” [14, p. 408]. Literatura este o încercare de descriere a lumii, dar și una de trimitere la „istoria reprezentărilor lumii” despre care vorbește Genette în „Figuri” [6, p. 95].

Concluzii. Poezia pornește de la o lume faptologică, o transformă, o convertește și totodată influențează o anumită sensibilitate a propriului popor în receptarea lumii, este un ciclu al coabitării prozei vieții cu poezia sensibilă uneori până la exaltare. Concluzia ni se pare inevitabilă – poezia este arta de a gândi și exprima prin sentiment „proza” lumii, căci limita realității în literatură este limita poeticului, acolo unde sfârșește realitatea, începe poezia, ale cărei rădăcini rămân însă ancorate în acele date concrete. De aici continuitatea ascunsă a celor două: realitatea și poezia. Dar, atenție, așa cum nu confundăm harta cu teritoriul, tot așa nu punem un semn de egalitate între realitate și literatură, căci cea din urmă cumulează coșmarurile, visele, dezideratele umane, iluzia și deziluzia, toate acestea alcătuiind o realitate paralelă, o metarealitate care există în zona raționalului și a iraționalului, în sferele mentalului și în cele ale subconștientului. Este realitatea provocată de realitatea de grad zero. Desigur, realitatea aceasta secundă ne poate ajuta să o deducem pe prima. Dar nu e nicidecum între ele o relație de echivalență. Mai degrabă de cauză și efect (poetic, stilistic, artistic).

Referințe bibliografice:

1. APOLLINAIRE, Guillaume (1970) – *De la Ingres la Picasso*, Meridiane, București, 172 p.
2. CROCE, Benedetto (1972) – *Poezia*, București, Univers, 628 p.
3. ECKERMANN, Johann Peter (1965) – *Convorbiri cu Goethe*, București, Editura Pentru Literatură, 744 p.
4. ELIOT, T. (1975) – *Eseuri*, București, Univers, 414 p.
5. FRIEDRICH, Hugo (1969) – *Structura liricii moderne*, București, Editura Pentru Literatură Universală, 357 p.
6. GENETTE, Gérard (1983) – *Figuri*, București, Univers, 311 p.
7. LAURENT, Jenny (1999) – *Rostirea singulară*, București, Univers, 185 p.
8. McHALE, Brian (2009) – *Ficțiunea postmodernistă*, Iași, Polirom, 408 p.
9. PAGEAUX, Daniel-Henri (2000) – *Literatura generală și comparată*, Iași, Polirom, 253 p.

10. PETRESCU, Ioana Em. (2002) – *Configurații*, Ediția a II-a, Cluj-Napoca, Societatea culturală „Lucian Blaga”, 220 p.
11. RICOEUR, Paul (1984) – *Metafora vie*, București, Univers, 508 p.
12. STAROBINSKI, Jean (1985) – *Textul și interpretul*, București, Univers, 469 p.
13. STEINER, George (1983) – *După Babel*, București, Univers, 605 p.
14. TODOROV, Tzvetan (1983) – *Teorii ale simbolului*, București, Univers, 445 p.

THE ROLE OF NEEDS ANALYSIS IN ESP CURRICULUM DESIGN

**Pleșca (Ciudin) Galina, PhD student, university lecturer,
Department of English and French for Specific Purposes, MSU**

Subiectul prezentei lucrări se axează pe analiza de nevoi ca punct de plecare la elaborea unui curs ESP. Fiind un instrument de cercetare, ea determină aspectele care cer o îmbunătățire a performanței, iar realizarea unei analize de nevoi riguroase și concludente, conduce la facilitarea dezvoltării unor competențe generale și specifice în funcție de nevoile individuale de formare ale viitorilor specialiști. Etapele cheie ale analizei de nevoi se manifestă în primul rând, prin identificarea necesităților lingvistice reale ale studenților, determinarea instrumentelor de colectare a datelor și desigur evaluarea prin sintetizarea informațiilor obținute, dezvăluind astfel aspectele care necesită îmbunătățire și oferind un cadru, mai mult sau mai puțin deplin, al capacităților și competențelor necesare pentru viitor.

Cuvinte - cheie: *analiză de nevoi, chestionar, curs specializat, dezvoltare curriculară, ESP, evaluare*

Needs analysis or needs assessment (NA), as it is also called, has attracted the attention of many scholars and TEFL practitioners since its appearance in the 1970s. Munby (1978), Hutchinson and Waters (1987), Robinson (1991), West (1994), Dudley-Evans and St. John (1998), Iwai (1999), Westerfield (2010) and many others focused their efforts on determining the role and the importance of NA in both English for General Purposes (EGP) and English for Specific Purposes (ESP).

According to West, the term ‘analysis of needs’ appeared for the first time in India, in the 1920s when Michael West introduced the concept to include two important factors to be taken into consideration while designing a foreign language program: what learners will be required to do with the foreign language in the target situation, and how learners might best master the target language during the period of training [7, p.1].

However, despite being used for the first time in the 1920s, the concept of needs analysis was nearly forgotten for half a century and only in the 1970s it was brought back to life by the ESP movement. Richards and Rodgers are of the opinion that this ignorance can be explained by the fact that during that period, English language teaching was greatly influenced by the traditional structural view of the language and it resulted in the belief that the goal of foreign language learning was the mastery of these structurally related elements of language i.e. phonological units, grammatical units, grammatical operations and lexical items [5, p.17].

It should be noted that, most ESP researchers agree that John Munby’s *Communicative Syllabus Design* (1978) was the driving force behind NA and it is, probably, the most thorough and widely known work on needs analysis. Munby presented a highly detailed set of procedures for discovering target situation needs and called it *Communication Needs Processor (CNP)*. This set consists of a range of questions about key communication variables (*topic, participants, medium etc.*) which can be used to identify the target language needs of any group of learners. In this train of thought, Hutchinson and Waters claim that ‘*With the development of the CNP it seemed as if ESP had come of age. The machinery for identifying the needs of any group of learners had been provided: all the course designer had to do was to operate it*’ [2, p.54]. This marked the beginning of a hot debate on needs analysis as a process and what it refers to. Based

on Munby's approach, ESP researchers introduced various terms to refer to needs analysis over the time: *Target Situation Analysis*, *Present Situation Analysis*, *Pedagogic Needs Analysis*, *Deficiency Analysis*, *Strategy or Learning Needs Analysis*, *Means Analysis*, *Register Analysis*, *Discourse Analysis*, and the most recent *Genre Analysis*.

Later, Dudley-Evans and St. John proposed a modern and comprehensive concept of needs analysis which according to them, encompasses all the above – mentioned approaches. Thus, their concept of needs analysis includes the following:

A. Professional information about the learners: the tasks and activities learners are / will be using English for – *target situation analysis* and *objective needs*.

B. Personal information about the learners: factors which may affect the way they learn such as previous learning experiences, cultural information, reasons for attending the course and expectations of it, attitude to English – *wants*, *means* and *subjective needs*.

C. English language information about the learners: what their current skills and language use are – *present situation analysis* – which allows us to assess (D).

D. The learners' lacks: the gap between (C) and (A) – *lacks*.

E. Language learning information: effective ways of learning the skills and language in (D) – *learning needs*.

F. Professional communication information about (A): knowledge of how language and skills are used in the target situation – *linguistic analysis*, *discourse analysis*, *genre analysis*.

G. What is wanted from the course.

H. Information about the environment in which the course will be run – *means analysis* [1, p.125].

Research into NA shows that the different types of needs analyses are not exclusive but rather complementary, because none of the approaches can be a reliable indicator of what is needed to improve. Only combining several of them can give us a better picture of our learners' needs. In other words, the more detailed the NA is, the better the chances to make the right decisions are. It is widely agreed that NA is and will always be an important and fundamental part of ESP. According to Dudley-Evans and St. John, NA is '*the cornerstone of ESP and leads to a very focused course*' [1, p.122]. This opinion is strongly supported by Graves (2000), Gatehouse (2001), Richards (2001) and Westerfield (2010). They also emphasize that NA makes the course more oriented to the real needs of the learners.

According to Iwai et al, '*needs analysis refers to the activities that are involved in collecting information that will serve as the basis for developing a curriculum that will meet the needs of a particular group of students*' [4, p.6].

A broader definition of NA is given by Hyland. '*Needs analysis refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the how and what of a course. It is a continuous process, since we modify our teaching as we come to learn more about our students, and in this way it actually shades into evaluation – the means of establishing the effectiveness of a course. Needs is actually an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners' goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in. Needs can involve what learners know, don't know or want to know, and can be collected and analyzed in a variety of ways*' [3, p.73-74].

Smoak is of the opinion that NA should include observations of the language use in context. '*An ESP professional must be prepared to find out how language is used in real world situations and teach that language*', because she believes that '*ESP is English instruction based on actual and immediate needs of learners who have to successfully perform real-life tasks. It is needs-based and task oriented*' [6, p.27].

Hutchinson and Waters underline the necessity to distinguish between '*target needs* (i.e. what the learner needs to do in the target situation) and *learning needs* (i.e. what the learner

needs to do in order to learn)' [2, p.54]. They advise to look at target needs as *necessities*, *lacks* and *wants*. Necessities in their opinion are:

1. demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation;
2. knowledge of the linguistic features – discoursal, functional, structural, lexical – which are commonly used in the situations identified.

Focusing just on necessities is not enough since we do not know what the learners already know and we can not identify which of the necessities they lack. Thus, we first need to find out what they know and only then to focus on the necessities they lack. Target needs can be subjective as well and these are learners' *wants*, which as Hutchinson and Water state can conflict with the perceptions of other interested parties: course designers, sponsors, teachers. They even notice that there is no necessary relationship between necessities as perceived by sponsor or ESP teacher and what the learners want or feel they need, but bearing in mind the importance of learner motivation in the learning process, learner perceived wants cannot be ignored.

Identifying target needs is a complex and laborious process and it involves many ways in which information can be gathered, but the most frequently used are: questionnaires, interviews, observation, data collection e.g. gathering texts and informal consultations with sponsors, learners and others. The case with *learning needs* is a little more complicated as the analysis cannot show how the student learnt the language items, skills and strategies that he or she uses. Therefore, learning needs focus on how to learn to do something and it relates mostly to methodology. The awareness of *what to teach* encourages us to consider *how to teach* this and we must choose the methods depending on the conditions of the learning situation, the learners' knowledge, skills and strategies and of course their motivation to do it.

Language acquisition is the goal every foreign language teacher sets and it can be more effectively achieved if it is properly embedded within the learners' field of study. Thus, the selection of materials, methodology, assessment and evaluation can be derived from the NA which is the first stage in course design. Due to NA we determine *what* and *how* of our course and can then proceed to design it. We should also keep into mind that as Dudley-Evans and St. John note, these stages are not linear, but rather interdependent, overlapping activities in a cyclical process and NA is often ongoing, feeding back into various stages [1, p.121].

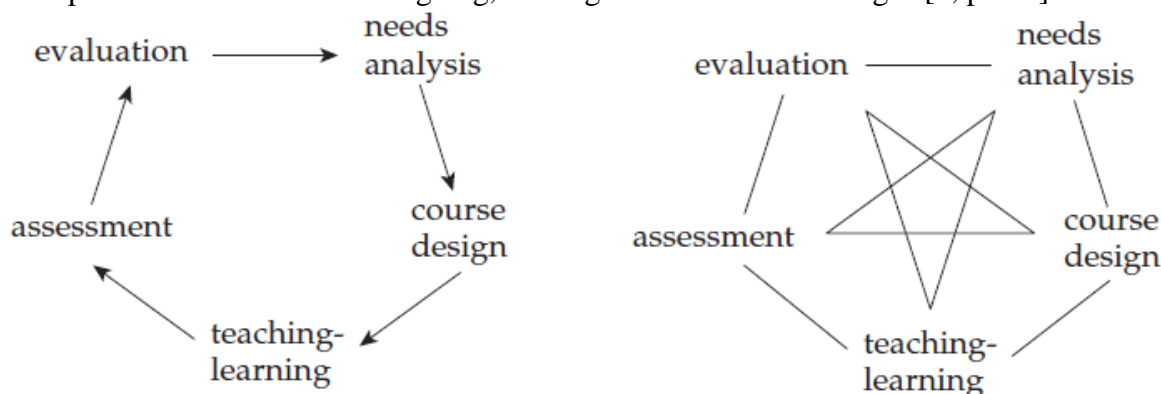


Figure 1: Linear vs. cyclical processes of needs analysis (Dudley - Evans and St John p. 121)

Concluding this article, we can state that ESP has much evolved during the last three decades and now researchers are of the opinion that while designing an ESP course, the focus should be not only on learners' immediate needs, but on future needs, wants and expectations as well. Therefore, needs analysis has achieved much more importance thanks to the fact that needs assessment process involves students' participation. They are invited to take decisions regarding the proposed ESP course.

Over the years, NA has broadened its scope and has resulted in a wide range of NA frameworks specially designed to identify different types of needs depending on the specificity of the ESP course. Dudley-Evans and St. John (pp. 140-144), Hutchinson and Water (pp. 59-60, 62-63), Richards (Appendix 3), all of them provide framework for NA that can be taken up, adapted to individual needs and used as useful instruments to identify learners' needs and wants.

TARGET SITUATION ANALYSIS	PRESENT SITUATION ANALYSIS
<p>Why is the language needed?</p> <ul style="list-style-type: none"> - for study; - for work; - for training; - for a combination of these; - for some other purpose, e.g. status, examination, promotion. <p>How will the language be used?</p> <ul style="list-style-type: none"> - medium: <i>speaking, writing, reading etc.</i>; - channel: e.g. <i>telephone, face to face</i>; - types of text or discourse: e.g. <i>academic texts, lectures, informal conversations, technical manuals, catalogues</i>. <p>What will the content areas be?</p> <ul style="list-style-type: none"> - subjects: e.g. <i>medicine, biology, architecture, shipping, commerce, engineering</i>; - level: e.g. <i>technician, craftsman, postgraduate, secondary school</i>. <p>Who will the learner use the language with?</p> <ul style="list-style-type: none"> - native speakers or non-native; - level of knowledge of receiver: e.g. <i>expert, layman, student</i>; - relationship: e.g. <i>colleague, teacher, customer, superior, subordinate</i>. <p>Where will the language be used?</p> <ul style="list-style-type: none"> - physical setting: e.g. <i>office, lecture theatre, hotel, workshop, library</i>; - human context: e.g. <i>alone, meetings, demonstrations, on telephone</i>; - linguistic context: e.g. <i>in own country, abroad</i>. <p>When will the language be used?</p> <ul style="list-style-type: none"> - concurrently with the ESP course or subsequently; - frequently, seldom, in small amounts, in large chunks. 	<p>Why are the learners taking the course?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>compulsory or optional</i>; - <i>apparent need or not</i>; - <i>Are status, money, promotion involved?</i> - <i>What do learners think they will achieve?</i> - <i>What is their attitude towards the ESP course?</i> - <i>Do they want to improve their English or do they resent the time they have to spend on it?</i> <p>How do the learners learn?</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is their learning background? - What is their concept of teaching and learning? - What methodology will appeal to them? - What sort of techniques are likely to bore/alienate them? <p>What resources are available?</p> <ul style="list-style-type: none"> - number and professional competence of teachers; - attitude of teachers to ESP ; - teachers' knowledge of and attitude to the subject content; - materials; - aids; - opportunities for out-of-class activities. <p>Who are the learners?</p> <ul style="list-style-type: none"> - age / sex / nationality; - What do they know already about English? - What subject knowledge do they have? - What are their interests? - What is their socio-cultural background? - What teaching styles are they used to? - What is their attitude to English or to the cultures of the English-speaking world? <p>Where will the ESP course take place?</p> <ul style="list-style-type: none"> - are the surroundings pleasant, dull, noisy, cold, etc? <p>When will the ESP course take place?</p> <ul style="list-style-type: none"> - time of day; - every day / once a week; - full-time / part-time; - concurrent with need or pre-need.

Table1: A framework for needs analysis, after Hutchinson and Water (pp. 59-60, 62-63). The appropriate identification of learners' needs helps the teacher determine and refine the content of his ESP course. It also helps to see to what extent the course designed meets the learners' real language needs. Therefore, the role of NA in ESP curriculum design is

indisputable. It exactly contains those tools and methodologies that help us to gather information from learners, teachers and language courses with the purpose to identify what language skills the learners need to develop and how they can develop these skills in the best and most effective ways.

References:

1. DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. J. (1998) – *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 320
2. HUTCHINSON, T., WALTERS, A. (1987) - *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 183
3. HYLAND, K. (2006) – *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. Routledge, Taylor and Francis Group, p.35
4. IWAI, T., KONDO, K., LIM, D.S.J., RAY, G.E., SHIMIZU, H., & BROWN, J.D. (1999) – *Japanese language needs assessment 1998-1999* (NFLRC NetWork #13) [PDF document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved February 12th 2016 from <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13.pdf>
5. RICHARDS, J.C. and RODGERS, T.S. (1986) - *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p.171
6. SMOAK, R. (2003) – *What is English for Specific Purposes?*, English Teaching Forum, 41:2, pp.22-27.
7. WEST, R. (1994) – *Needs analysis in language teaching*, Language teaching, 27/1, p.1-19

PRACTICAL VALUE OF TEACHING EVALUATIVE VOCABULARY

Rimscaia Iuliana, lector, doctorandă, Departament Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM

Datorită creșterii comunicării accesul global la exprimarea gândurilor în limba engleză a fost dat persoanelor care nu sunt vorbitori de engleză nativi. De aceea este pericolul ca ei uneori nu pot lua în considerare conotația evaluativă și emoțională a cuvintelor, colorarea lor stilistică, gradul de evaluare, pe care cuvântul îl exprimă și funcționalitatea lor în context. În acest scop este necesar de a analiza itemii lexicali care conțin în structura lor semantică atât seme evaluative explicite cât și implicite înregistrate în articolele de campanie electorală, inclusiv semnul evaluării, gradul evaluării, aspectul evaluării, și grupul lexico-semantic căruia îi aparține unitatea lexicală dată. Analiza asta va acorda o ghidare clară jurnaliștilor, politicienilor, scriitorilor de discursuri politice, astfel încât ei vor fi siguri că vorbirea lor este corectă și modernă din punct de vedere politic.

Cuvintele-cheie: evaluare, evaluare pozitive, evaluare negativă, substantive de evaluare pozitivă/negativă, verbe de evaluare, adjective de evaluare, conotație evaluativă.

Due to the growth of communication worldwide access to expressing thoughts in English has been given to those who are not native English speakers, and there is a danger that when a person who is not a native English speaker, uses some words, s/he can not take into account the evaluative and emotional connotation of these word, their stylistic coloring, degree of evaluation, which the word expresses and their functionality in the context. For this purpose it is necessary either to make notes in the dictionaries or to publish separate glossaries or dictionaries. The dictionaries of emotionally-evaluative vocabulary will provide a clear guidance to journalists, politicians, political speech writers, so that they would be sure that their speech is politically correct and modern. Such dictionaries must contain the following parameters – the sign of evaluation, the degree of evaluation, the aspect of the evaluation, and the lexical-semantic group the given lexical unit belongs to.

In English linguistics the most valuable contribution in the study of evaluation was made by such linguists as J. Martin, S. Hunston, G. Thompson, S. Conrad, D. Biber and others. In

Russian linguistics a substantial input in the scientific investigations in the field of evaluation has been made primarily by such linguists as N.D. Arutiunova, N. A. Lukianova, V.N. Telia, E.J. Volf, V.L. Shakhovskii, L.M. Vasiliev and many others. The term “evaluation” is used by most of the linguists as an equivalent to J. Martin’s appraisal [2] and in S. Conrad’s and D. Biber’s **attitudinal stance** [4]. It is defined as referring to the linguistic expression of speaker’s/writer’s opinion characterized along a number of semantic dimensions or parameters. That is, evaluation can relate to judgments of entities/propositions as good or bad, important or unimportant, comprehensible or incomprehensible, likely or unlikely, genuine or fake, expected or unexpected, etc. [5, p.1]. According to R. Lepley, words in the language possess ethical relevance, i.e. certain significance regarding social norms and attitudes [1, p. 166]. A. Kunin singles out four categories – emotiveness, expressiveness, intensity and evaluation. The emotiveness is the expression of people’s moods and feelings by linguistic means [3, p. 178].

All the practical studies of American media discourse have concluded that since 2004 there has been a fundamental change in the proportional representation of lexical means with a moderate and strong degree of negative evaluation. If 2000 negative evaluative vocabulary was dominated by the adjectives with a strong degree of negative evaluation, in 2004 there is the predominance of evaluative verbs (82.28%) with a strong degree that indicates a significant vivid transition from subjective negative evaluation of politicians’ qualities to the more accurate and careful expression of negative thoughts about the actions of politicians and their opponents, dosing and restraint of negative evaluation, which leads to cooperation and a greater propensity to cooperate and a tendency to see the common ground despite the differences in political views. However, the evaluative nouns in 2004 are characterized by the dominance of positively and negatively charged evaluative lexical units with a high degree of evaluation, but their amount decreases as compared to 2000 and down in 2008.

Moreover, there is a change of not only the proportional representation of nominative parts of speech, namely, adjectives, nouns, verbs and adverbs, but also the frequency of use of lexical-semantic groups within each separate part of speech. Both periods are characterized by the appearance of neologisms and the growth of adjectives expressing praise, on the one hand, and reducing the number of evaluative adjectives with a moderate degree of positive assessment. However, there are some differences. For example, in 2000, the most used group of positive evaluative adjectives is “Positive Significance” (26.9%). Generally, the adjectives with a strong degree of positive assessment are leading (53.02%), but in 2004 this predominance is bigger (66.31%). In 2004 pre-election campaign articles, there is metaphorical use of some adjectives which are themselves neutral in relation to the evaluation, for example, in the word-combination *the bluest of regions*, the superlatives «the bluest», denoting the color used in the evaluative meaning of the “democratic, popular among the Democrats”. In 2008, the use of adjectives with a high degree of positive evaluation further increases (74.69%) and therefore there is a clear trend in the positive evaluation of the politicians’ qualities and programs, or socio-political situation. In 2008, strong positive evaluative adjectives can be used in the same sentence with adjectives giving a moderate evaluation (e.g.: great-good), and their combination presents even a greater contrast.

Regarding the positive evaluative nouns, in 2008, there is a small predominance of nouns with a moderate degree of appraisal (55.47%) is compensated by the dominance of adjectives with a strong degree of positive evaluation (74.69%), as mentioned above. The most frequently used nouns are those expressing approval (14.6%) and support (40.87%). On the other hand, in 2008 there is the predominance of verbs with a positive assessment of a moderate degree (74.58%), which compensates the dominance of adjectives with a strong degree of positive evaluation (74.69%).

Sometimes nouns with no evaluative connotation in their semantic structure participate in the formation of phraseological units, metaphors expressing negative criticism, which makes the

negative language more colorful and expressive. For example, phraseological unit «*to dip his wingtips into the Presidential pool*» expressively shows all the “charm” of the presidential race, which is compared to a whirlpool, a factory, a total boiler weight, a swimming pool, the marsh. This whirlpool has its laws, principles, rules of conduct and not everyone will agree to follow them.

Regarding the evaluative verbs, one can observe a tendency to express a negative evaluation of politicians’ actions by vivid expressive means, such as verbs with the evaluative semes of a strong degree in their semantic structure, for example the verb *to lambaste*, which has a very narrow semantics, is used instead of *to criticize*.

Hence, there is a growing need to formulate political ideas and, depending on the different political periods, to observe the changes in the use of positive and negative vocabulary, and most importantly, to fix the changes that are recommended to promote, publish dictionaries, put into practice during seminars and trainings of English teachers, translators and journalists.

Referințe bibliografice:

a). Cărți tipărite și publicații monografice

1. LEPLEY, R. *The Language of Value*. New York. Columbia University press, 1957.viii + 428 p. ISBN(s)0837158672.
2. MARTIN, J., WHITE, P. *The Language of Evaluation: Appraisal of the American Dream: a Social Semiotic Study of Political Language*, ejournals.org.uk/ELR/reference, 2005. 278p.ISBN-13:978-1-4039-1-4039-0409-6.
3. КУНИН, А. *Курс фразеологии современного английского языка*. М.: Высшая школа, 1996.381 с.ISBN 5-87905-042-4

b) Articole în culegeri

1. CONRAD, S., BIBER, D. *Adverbial Marking of Stance in Speech and Writing/ Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Edited by Hunston S. and Thompson G. Oxford University Press, 2000. pp. 56-74.

c). Articole în reviste

2. BEDNAREK, M.C. *Local Grammar and Register Variation: Explorations in Broadsheet and Tabloid Newspaper Discourse*, *ELR Journal*, Empirical Language Research, vol. (1), 2007. p. 1-22.

COFUNȚIONAREA BINOMULUI INTERDISCURSIVITATE – INTERTEXTUALITATE ÎN LINGVISTICA MODERNĂ

**Roșcovan Nina, lector, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și
Limba Franceză Specializate, USM**

A vorbi despre discurs înseamnă a considera situația de enunțare-interacțiune în unicitatea și interdiscursivitatea în care se încadrează fiecare text în parte. Fenomenul interdiscursivității există în numeroase forme, iar modalitățile de interpretare variază mult de la cercetător la cercetător. În acest context, aplicațiile analitice ale intertextualității ar trebui să păstreze și să fructifice energia dialogismului, pentru că, în ciuda posturii repetate a impersonalității creatoare, scriitorii moderniști includ în textul propriu alteritatea textuală cu conștiința că se angajează astfel și în relații interpersonale cu precursorii sau contemporanii.

Cuvinte cheie: *text, discurs, intertext, interdiscurs, intertextualitate, interdiscursivitate*

Sfera cercetărilor lingvistice ne oferă o varietate largă de definiții pentru termenul cu o circulație intensă „discurs”, utilizat în concurență cu termenul „text”, dar totuși înregistrăm lipsa delimitării ferme a axei semantice și ne ciocnim de dificultatea de a identifica o definiție unanim acceptată. În plus, observăm că definițiile discursului variază: o primă constatarea, „discursul” este sinonim cu „vorbirea” în viziunea Saussuriană, componentă a lingvisticii structurale; o altă abordare prezintă discursul ca unitate lingvistică, plasată la un nivel, un mesaj preluat global (un

enunț), variind de la conceptualizări foarte restrânse, către un sinonim al textului sau al enunțului, și, în final constatăm că discursul nuanțează dialogul dintre limbă și vorbire, dintre expresie și conținut, cauze și efecte, intenții și finalități narative.

A vorbi despre discurs înseamnă a considera situația de enunțare-interacțiune în unicitatea și interdiscursivitatea în care se încadrează fiecare text în parte. „Un text nu devine un fapt de discurs decât prin punerea lui în relație cu interdiscursul unei formațiuni sociodiscursive, ea însăși definită ca loc de circulație a textelor (intertextualitatea proprie memoriei discursive a unui grup) și a categoriilor generice (interdiscursivitatea genurilor și subgenurilor.)” [2, p. 61]

Vom sublinia că interdiscursivitatea se referă în general la mixarea într-un singur text a mai multor genuri, discursuri sau stiluri asociate cu sensuri socioculturale. Este necesar să luăm în calcul că fenomenul interdiscursivității există în numeroase forme, iar modalitățile de interpretare variază mult de la cercetător la cercetător. În afară de aceasta, interdiscursivitatea este aplicată în general nu doar textelor literare, ci și celor non-literare. Anume acest fapt ne-a interesat în mod special în contextul studierii fenomenului intertextualității și evident, a celui al interdiscursivității în editorial.

Noțiunea de interdiscursivitate repetă în mare măsură parcursul intertextualității: de la M. Bahtin („heteroglosia” dialogată a lui M. Bahtin, utilizată în paralel cu conceptele de polifonie și hibridare) la J. Kristeva, noțiune foarte des interpretată de autoare ca o ramură a intertextualității. [4, pp. 254-258] Dialogismul bahtinian se referă la faptul că ființa umană nu poate fi înțeleasă decât în calitate de subiect, cu alte cuvinte prin interrelațiile umane; spre deosebire de lucruri, ființele nu pot fi obiectivate, deci pot fi abordate doar dialogal. De fapt, definind dialogismul, M. Bahtin conectează continuu textul cu contextul său, cu autorul său, precum și cu autorii care l-au precedat. Acest dialogism (ca sinonim al intertextualității) aparține unui vast lanț lexical (polifonie, heteroglosie, hibridare etc.) Remarcăm că lingvistul rus încearcă să pună în valoare prezența unei pluralități de voci (care este numită și polifonie) în toate textele. Drept consecință, termenul *dialogism* (adoptat de M. Bahtin) cuprinde acest amestec de voci care răspund.

Ținem să evidențiem că, în viziunea lui M. Bahtin, cuvântul artistic (sinonim cu „discurs”) are în componența sa mai multe voci umane, care comunică între ele. Acest cuvânt artistic prezintă un subiect divizat, multiplu, interrelațional. Este tocmai motivul pentru care cuvântul este fundamental dialogic. Prin urmare, lumea romanului este plină de intervenții vocale, astfel creând polifonia ce nu permite sensului să încremenească definitiv. Acest dialogism permite confruntarea discursurilor contradictorii. Savantul face distincție între dialogismul extern (în sensul său direct) și dialogizare interioară, punctul său de interes de cercetare. [5, p. 165]

Afirmațiile semnalate supra ne conving că unul dintre elementele esențiale ale dialogismului lui M. Bahtin este interdiscursivitatea. Ideea în cauză vine să confirme în mod direct faptul că un cuvânt devine propriu numai printr-un act de „împroprietărire”, ceea ce ar însemna că, de fapt, cuvântul nu poate aparține vorbitorului în totalitate și este mereu pătruns de urmele utilizatorilor precedenți. [3, p. 28]

Putem, așadar, să avansăm o definiție retroactivă a interdiscursivității bahtiniene, care ar semnifica, în opinia noastră, reprezentarea discursului celuilalt, surprinzând trăsătura esențială de asumare și introiectare a alterității. Viziunea amintită este preluată mai târziu de J. Kristeva pentru a explica specificul raportării la alteritatea discursivă sau textuală și desemnată prin termenul nou de *intertextualitate*.

J. Kristeva preia de la M. Bahtin conceptul de dialogism și dezvoltă concluziile acestuia privind modul în care enunțurile se leagă între ele în scopul semnificării. În *Semiotike. Recherches pour une semanalyse*, 1969, Julia Kristeva numește determinantă pentru existența textului literar relația unui text cu alte texte, atribuind acestei relații noțiunea de intertextualitate. Autoarea lansează o nouă abordare a semioticii pe care o numește *semanalyse*.

Ținem să evidențiem că J. Kristeva preia cercetarea discursului literar și în eseu *Le mot, le dialogue et le roman*, în care savanta definește *cuvântul literar* ca fiind mai mult decât un punct (un sens fixat), adică fiind o încrucișare de suprafețe textuale, un dialog al mai multor scrieri: al scriitorului, al destinatarului (sau al personajului), al contextului cultural actual sau anterior. [12, p. 83]. În lucrarea citată se relevă că noua semiotică prezentată de cercetătoare aplică taxonomia dimensiunii (intertextualității) orizontale și a dimensiunii (intertextualității) verticale pentru a defini statutul cuvântului literar. În consecință, în dimensiunea orizontală „cuvântul din text aparține în același timp subiectului scriiturii și destinatarului”, iar în dimensiunea verticală, „cuvântul din text este orientat către un corpus literar anterior sau sincron”. [12, p. 84] Drept consecință, cuvintele și textele autorilor semnaleză existența în interiorul lor a textelor anterioare, concomitent cu dialogul dintre autor și cititor.

Pe acest fundal, J. Kristeva numește *intertextualitate* relația textului cu alte texte: „orice text se construiește ca mozaic de citate, orice text este absorbție și transformare a unui alt text. În locul noțiunii de intersubiectivitate se instalează cea de *intertextualitate*, iar limbajul poetic se citește, cel puțin, ca dublu”. [12, p. 85] Totodată, vom sublinia că, pentru un teoretician, citarea intertextuală nu este nevinovată, ci întotdeauna transformată, condensată, sau editată astfel încât să servească subiectului vorbitor și sistemului său de valori.

De fapt, necesitatea deschiderii spre conceptul de intertextualitate fusese simțită și formulată și de alți cercetători înainte de J. Kristeva, însă fără a-i acorda amploare teoretică. De exemplu, Tz. Todorov, în 1966 menționa că a crede că o operă are existență independentă este o iluzie, căci opera apare într-un univers literar populat de operele deja existente, în care se integrează. Constatarea este întemeiată pe faptul că fiecare operă de artă intră în relații complexe cu operele trecutului ce alcătuiesc, în funcție de epocă, diferite ierarhii. [13, p. 126]

Prin urmare, se impune afirmația că mediul de existență a textului îl constituie totalitatea textelor existente în cultura umanității. Nici un text nu există izolat, el se găsește în infinitul mediu de texte (scrise și orale), este influențat de acest mediu și, la rândul său, textul influențează mediul textual înconjurător. Fiecare text este împletit din citate, asocieri, referințe care fac trimiteri la multitudinea surselor culturale. Aceste caracteristici integratoare ale textului, împreună cu relațiile stabilite cu mediul de comunicare au generat noțiunea de *intertextualitate*.

În prezent prevalează concepția, la care aderăm, potrivit căreia, la baza conceptului de intertextualitate ar fi ideea dialogismului. Pionierii intertextualității sunt Mihail Bahtin, Julia Kristeva, Laurent Jenny, Michael Riffaterre și Gérard Genette, teoreticieni ce provin din medii de cercetare foarte diferite. Chiar de la apariția lui, dialogismul prezentat de M. Bahtin are două fațete. Pe de o parte, dialogismul este inerent scrierii: orice enunț, în dimensiunea sa lingvistică, se referă la alte texte, deci nu poate să nu fie intertextual. Fiecare cuvânt a fost deja utilizat anterior. Pe de altă parte, dialogismul bahtinian aparține unei anumite estetici și beneficiază de o alegere oficială. Însă succesorii lui Bahtin nu au găsit nici până în prezent o soluție pentru această bivalență a dialogismului.

În altă ordine de idei, referindu-se la lucrările cercetătorilor La Bruyere, Montaigne și A. Robbe-Grillet, A. C. Gignoux afirmă că, de fapt, conceptualizarea intertextualității de la finele secolului al XX-lea suprapune teorii anterioare, căci interesul pentru interacțiunea textelor există de o perioadă mult mai îndelungată de timp. Cercetătoarea observă că operele antice, precum Iliada, Biblia sau Noul Testament mărturisesc deja existența intertextualității. [9, pp. 8-9]

Examinând genealogia conceptului de intertextualitate, e lesne de remarcat existența autorilor care sunt de părerea că piatra fundamentală în geneza conceptului de intertextualitate a fost pusă de fondatorul structuralismului F. de Saussure. Printre adepții acestei accepțiuni se număra și cercetătorul englez G. Allen, care afirmă că originile instituirii conceptului de intertextualitate pornesc de la noțiunea saussuriană de „semn diferențial”, care permite formarea unui lanț vast de relații posibile, de similitudine și diferență. În opinia lingvistului american, aceste criterii se aplică semnului literar, drept consecință autorii selectează linii de subiect,

imagini, aspecte ale personajelor, modalități de narațiune, chiar și expresii și propoziții, din textele literare anterioare și din tradiția literară în general. G. Allen ajunge la concluzia, bazată pe diferențialitatea semnului la F. de Saussure, că o operă literară se deplasează de la un container de semnificații la un spațiu unde generează un număr vast de relații potențiale. [3, p. 45]

Totodată, în *Intertextuality in theory and in practice*, cercetătorul conceptului de intertextualitate A. Haberer susține, la rândul său, că lucrările cu referire la intertextualitate au fost precedate de modernismul D. Jones și T. S. Eliot. Aceste scrieri au constituit trecerea de la modernism la postmodernism, numind intertextualitate „memorie a literaturii”. [10, p. 54]

Pornind de la formularea intertextualității de către J. Kristeva, analiștii francezi ai discursului vin cu noi definiții ale noțiunii de interdiscurs și prezintă elemente ale ordinii de discurs, precum genuri, discursuri și stiluri. M. Foucault este fondatorul teoriei „arheologiei cunoașterii” prin a cărei prismă discursul este înțeles drept „cofuncționarea unor reguli anonime, istorice, mereu determinate de timp și spațiu, care, într-un moment dat, într-un mediu social, economic, geografic și lingvistic, determină condițiile de interacțiune ale exprimării.” [8, p. 135-145] Cercetătorii francezi erau foarte preocupați de diferențierea tipurilor, formelor și genurilor de discurs. Având la bază ideile lui Foucault, reprezentanții școlii franceze de analiză a discursului introduc noțiunea de interdiscurs, care, după cum ne amintește M. Carпов, a fost creat după modelul celui de intertext. [6, p. 146]

O imagine foarte elocventă a orientărilor majore detectabile în perspectiva pragmatică a funcționării discursive este oferită de viziunile marilor specialiști în știința textului: J-M. Adam și P. Charaudeau. Astfel în viziunea lui J-M. Adam, apropierea dintre interdiscurs și intertext este prezența, sub orice formă, într-un anumit enunț, a unor enunțuri anterioare, păstrate în memoria unei formațiuni sociale. Deosebirea dintre aceste concepte constă în faptul că intertextul înglobează ecourile unuia sau ale mai multor texte, independent de genul lor, iar interdiscursul este constituit pe un ansamblu de discursuri de un anumit gen, aflate în interacțiune într-o situație dată. [1, p. 17-18] P. Charaudeau însă vede în interdiscurs interacțiunea dintre două sau mai multe discursuri, a căror configurare originară nu mai poate fi identificată, dar care favorizează o bogată activitate de producere de semnificații, pe când intertextul, în opinia cercetătorului, trimite la texte precis configurate, dar oarecum transformate. [7]

Conceptul de interdiscurs la fel a fost dezvoltat de școala filosofului francez M. Pecheux (școala analizei discursului automatizat), printre predecesorii căruia au fost F. De Saussure și E. Benveniste, M. Foucault (a definit discursul ca mecanism de producere a vorbirii) și M. Bahtin (cu teoria sa despre dialogism). Reprezentanții acestei școli consideră că în toate discursurile sunt prezente urme ale discursurilor precedente sau înconjurătoare, astfel subiectul discursului nu numai că nu este stăpânul discursului, dar este el însăși format din discurs și este intermediar al relațiilor complicate ale limbii și interdiscursului. Prin interdiscurs se înțelege mediul specific creat în jurul procesului discursiv, deci factorii care influențează din exterior forma și conținutul discursului, pe când intertextualitatea unește discursul cu ceea ce a fost deja spus sau deja auzit.

Este important de menționat că unii cercetători consideră că interdiscursivitatea operează la un alt nivel decât intertextualitatea, din motiv că se referă la constituirea textului prin combinarea mai multor niveluri de limbă, adică genuri, discursuri și stiluri. Prin urmare, pentru ei diferența dintre intertextualitate și interdiscursivitate constă în faptul că intertextualitatea este compusă din formele de suprafață ale textului, împrumutate din alte texte, pe când interdiscursivitatea implică sistemul limbii în totalitate, la care se face referință în text. Din acest punct de vedere, interdiscursivitatea se prezintă ca un fenomen mai complicat, căci se face referință la relațiile implicite între formațiunile discursive și nu doar la relațiile explicite între texte. [11, p.97]

Interdiscursivitatea este deopotrivă fundamentală pentru literatură, în măsura în care aceasta folosește codul lingvistic, definindu-se și instituindu-se ca act comunicativ de tip special. Aplicațiile analitice ale intertextualității ar trebui să păstreze și să fructifice energia dialogismului care stă la baza acestei teorii, pentru că, în ciuda postulării repetate a impersonalității creatoare (care ar putea conduce la suprapunerea acestui ideal peste noțiunea „morții autorului” susținută de Barthes), scriitorii moderniști includ în textul propriu alteritatea textuală cu conștiința că se angajează astfel și în relații interpersonale cu precursorii sau contemporanii.

Ajungem astfel la ideea că toate textele sunt intertextuale, în baza faptului că fiecare enunț este un element în lanțul comunicării și din motivul că fiecare text conține urme din texte precedente. Interdiscursivitatea, ca o modalitate specială a intertextualității, este raportată la sistemul complex al limbii implicate în text. După cum sugerează G. Allen, intertextualitatea (și în particular interdiscursivitatea) nu poate fi limitată în exclusivitate la studiile operelor literare sau, în general, la comunicarea scrisă. Suntem totalmente de acord cu această afirmație și confirmăm acest lucru prin prezenta investigație.

Referințe bibliografice:

1. ADAM J. M., *Intertextualité et interdiscours: filiations et contextualisation de concepts hétérogènes*, în Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 44, 2006, pp. 3-26.
2. ADAM, Jean Michel. *Lingvistica textuală, Introducere în analiza textuală a discursurilor*. Traducere de Corina Ifimia. Iași: Institutul European, 2008, 406 p.
3. ALLEN G. *Intertextuality*. Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York, 2006, 238 p.
4. BAHTIN M. *Problemele poeziei lui Dostoevski*. – În românește de Recevschi S. București: Editura Univers:, 1970, 382 p.
5. BAKHTINE M., *Le marxisme et la philosophie du langage. Essais d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les éditions de Minuit, Paris, 1977, 233 p.
6. CARPOV M. *Interdiscursivitatea și retorica publicității*. In: Alexandra Gherasim, Nadejda Cara. *Teoria Textului. Antologie*. Chișinău: CEP USM, 2008, pp. 145-150.
7. CHARAUDEAU P., *La situation de communication comme lieu de conditionnement du surgissement interdiscursif*, În TRANEL n°44, Interdiscours et intertextualité dans les médias, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 2006, pp. 28-38, [online] <http://www.patrick-charaudeau.com/La-situation-de-communication,166.html> (vizitat 30.11.2016).
8. FOUCAULT M. *Cuvintele și lucrurile. O arheologie a științelor umane*. Traducere de Bogdan Ghiu și Mircea Vasilescu. București: Editura univers, 1996, 467 p.
9. GIGNOUX A-C., *Initiation à l'intertextualité*, Ellipses, Paris, 2005, 158 p.
10. HABERER A. *Intertextuality in theory and practice*. În: Literatura. Research Journal for Literary Scholarship, Lituania, 2007, vol. 49:5, pp. 54-67.
11. JIANGUO WU. *Understanding Interdiscursivity: A Pragmatic Model*. În Journal of Cambridge Studies, Vol. 6, No. 2-3, 2011, pp. 95-115.
12. KRISTEVA J. *Semiotike. Recherches pour une sémanalyse*. Editions du Seuil, 1969, 319 p.
13. TODOROV T., *Les catégories du récit littéraire*, în Communications, nr. 8/1996 pp. 125-151, [online] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1120 (vizitat 04.02.2013).

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

**Rovena Vora, Ph.D., University Of Tirana
Faculty Of Foreign Languages, English Department**

Teaching English language for specific purposes is still a field in which new venues and perspectives are unfolding. Innovations have been driven so far because of new knowledge and

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

Key words: *ESP, authentic materials, technology, language, teaching, learners*

Teaching English for Specific Purposes is different from teaching English as a foreign language. While the latter has to do with four essential skills to our students, like reading, listening, speaking and writing, in teaching English for Specific Purposes learners concentrate especially on vocabulary, language in the context, thus, it is related to the students' interests. In such situations, students may be taught a combination of skills which combines subject matter and language learning. Students in English for specific purposes classrooms may be more motivated because their interest is to improve their abilities in the English language in a certain field, learn faster and be able to interact with speakers in their work.

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

1. Linguistic
2. Conceptual
3. Cultural

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

When teaching English for Specific purposes teachers should help students attain the skills needed, achieve their purposes and/or meet their expectations. In these courses, English should be presented not as the subject to be learned in isolation, but it should be presented in authentic contexts to make the learners acquainted with the particular ways in which language is used in their fields of specialty or job-related situations. It is significant for the teacher to establish a positive learning environment in the classroom, must listen to them carefully, answer their questions and as we said earlier present the language in authentic contexts where the students have some contact with the real language, e.g. through cassettes, conversation with native speakers, observation and other real situations.

Nunan and Miller define authentic materials as those which "were not created or edited expressly for language learners. Authentic materials illustrate how English is used naturally by native speakers" [5]. This means that most everyday objects in the target language can be

qualified as authentic materials can be used not only for general English but for ESP learning/teaching as well. There are unlimited authentic resources which can be included in ESP courses starting from day to day objects, like business cards, banks leaflets, photographs, receipts, catalogues, currency, reports, financial statements, instructions, banks accounts, application forms, pictures, registration forms, letters/emails, diagrams, agreements, brochures, newspapers, journals, TV and radio broadcast, films documentaries, internet websites, general or special literature, authentic specialist publications in the field, statistics, reports, surveys, etc. Today easily accessible websites can help students to find relevant authentic task-based materials. The role of the learner as the text provider in this case is important because in the day to day learning/teaching the exposure to authentic materials can make the task more interesting and motivating. The Internet search provides almost unlimited resources for profession-based or specific topics. The interaction online (e.g. the teacher searches for sites on a specific topic, makes questions, and posts the students online) can successfully replace authentic printed materials brought into the classroom and make the ESP classroom significantly livelier.

Anything can be used as authentic material, but from a practical/economical point of view, the most useful resource is the Internet, with large amounts of different text types, language styles, and videos of interviews that cannot be found in textbooks which become very dated and do not include improper English. The variety of internet-based text types means that it is easier to find something that will interest the learner and may even encourage for further reading, listening or watching. It can also promote other skills such as skimming/scanning, extensive/intensive reading, summary, essay, email writing, outlining, mapping, sorting, adding information and may result in oral performance, such as newscasts, conversations, interviews, presentations, lectures, reports, etc. The resources of authentic spoken English may stimulate and maintain motivation, especially if the activity does not require identifying or producing every word and when control is transferred from teachers to students by giving ESP students access to technologies.

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

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

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

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

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

Given the fact that the ESP teacher is often not an expert in the specific field of his/her students, it is paramount that the degree of authenticity of the textbook match the teacher's preparation. It must be borne in mind that the textbook is a mere instrument or tool which the teacher should be able to adapt to his/her specific context in order to match the needs of the learners. The organization of the topics or units also needs to be reflected upon. In this sense, it is advisable to build lessons around content-based themes in the specific purpose area. As Schleppegrell recommends using a thematic organization that chooses particular topics and builds on them from one class to another, rather than random texts or unrelated topics. Understand that in "authentic" situations, understanding a new text comes from reference to the context and surroundings. Build such contexts into your units by referring to previous work and drawing on the frame of reference that learners already have [1].

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

<p><i>Purpose:</i> Is the purpose clearly defined? <i>Type:</i> Does the exercise type effectively and economically accomplish the purpose? <i>Content:</i> Is the ratio of language given and student task economic? Are instructions to students clear? <i>Interest:</i> Is it interesting? <i>Authentic:</i> Is it a meaningful task? Is it challenging? <i>Difficulty:</i> Does it contain distracting difficulties?</p>
--

Through authentic texts, learners would be exposed to the cultural force of the language that they are learning and so comprehension and perceptions of the language would improve. Graves (2000) and Tomlinson (2011) [4] describe basic principles of second language

acquisition that directly relevant to the development, selection and use of language materials and activities. These also reflect beliefs about how people learn in general and what the teacher's role should be in using materials. Some of these principles are presented below [4]:

Learner affect

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

Learner engagement

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

Learner Styles and Preferences

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

Learner Needs and Development

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

Conclusions

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

References:

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

КОНЦЕПТ ТОПОСА В РОМАНЕ Э. БРОНТЕ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»
Sporis Natalia, conf. univ., dr., Departamentul de Literatură
Universală și Comparată, USM

Acest articol este dedicat clarificării valorii toposului imaginii în romanul E. Bronte "La răscruce de vânturi". Opoziția celor două tipuri de toposuri determină conținutul ideologic al romanului. Dualismul conștiinței romantice este revelat prin tradiționala pentru romantismul antiteza de munți și văi, accentuate cu metafore luminoase. Imaginea în "La răscruce de vânturi" determină nu numai conceptul ideologic, ci și artistic al romanului, fiind o dominant semantică și artistică.

Keywords: chronotope, home paradigm, topos, value-semantic opposition, gothic romance, gothic space, dualism, demonism, demonic image

Cuvintele-cheie: *roman gotic, spațiu gotic, chronotope, paradigmă casa, topos, dualism, idilă, valoarea de opoziție semantică, demonismului imagine demonică*

Загадка единственного романа Э. Бронте «Грозовой перевал» оставила равнодушными современников, однако, заинтриговала и продолжает интриговать читателей последующих поколений. Как случилось, что провинциальной старой деве, физическое пространство которой было ограничено пределами родительского дома, удалось создать столь удивительный роман, населенный странными, необъяснимыми, космическими по своим масштабам образами? Необычность и новизна образов возможно объясняется самой спецификой романтического миропонимания. Оно не нуждается в своих фантазиях и химерах, в опоре бытийного опыта и обыденного пространства, реализуя себя в пространстве мечты и поэзии. Оковы детерминизма, формирующие художественное пространство реалистического романа не властны сдерживать романтический полет.

Художественный топос романа Э. Бронте дуалистичен и создается оппозицией двух противоположных миров: мрачного пространства Грозowego перевала, окрашенного насыщенным колоритом готики и идиллического, освещенного солнцем пространства Мызы скворцов, аллюзивно связанного с традицией просветительского романа. Данная оппозиция определяет композицию, систему образов, идейно-художественную и философско-концептуальную суть романа. Пространство рождает и формирует характеры, а также инициирует и испытывает их. За пространство идет борьба, его отчуждают от владельцев, узурпируя их права, а их самих переселяют в другое, чужое мрачное и губительное. Герои, рожденные светлым пространством Мызы скворцов, обречены на медленную гибель в сумрачном пространстве Грозowego перевала, также как свободное и дикое дитя перевала, Кэтрин, медленно гибнет в мрачном безумии в таком уютном для других идиллическом пространстве долины.

В начале романа читатель погружается в пространство Грозowego перевала. Оно насыщено атмосферой грозы, разрушения, распада, мрака, хаоса страстей, демонизмом и мистикой. Оно не предназначено для мирной жизни и созидания. На перевале не живут, а грозы пугают и убивают. Болота и вересковые пустоши, которые окружают готическое пространство особняка дополняют мрачный колорит топоса, давшего название всему роману.

Безусловно заголовок является одним из важнейших элементов смысловой и эстетической организации художественного произведения. Он задает предпонимание текста и становится основой его прочтения. Название – топоним, помимо своего основного значения координаты художественного пространства, приобретает с развитием, развертыванием текста добавочные смыслы и в конечном итоге служит ключом к главной идее произведения. В свернутом, сжатом виде Э. Бронте выразила в заглавии концепцию всего романа. Эпитет «грозовой», помимо указания на атмосферное явление, вызывает в

сознании читателя дополнительные смыслы – наводящий ужас, внушающий страх. Слово «перевал», обозначающее узкое место в горном хребте, также несвободно от ассоциаций. Оно указывает на некую труднодоступность, ограниченность. Отметим, что название романа иногда переводится как «Холмы бурных ветров», в этом варианте эмоциональная оценка, дающая представление об авторской концепции произведения, становится более выразительной. Заглавный комплекс вызывает в воображении читателя образ сурового, тревожного, опасного пространства, и во многом формирует представление об атмосфере всего романа.

Выбор заглавия подчеркивает центральное место Грозового Перевала в системе пространственных образов произведения. Следовательно, образ Грозового Перевала, который обладает своим «характером», законами и правилами, можно считать главным героем романа, своеобразным двойником Хитклифа.

Подтверждением этому является первое упоминание об усадьбе: «Грозовой Перевал – так именуется жилище мистера Хитклифа» [1, с. 13]. На протяжении всего повествования этот топос ассоциируется исключительно с личностью Хитклифа, причем тот факт, что усадьба уже триста лет принадлежит живущим здесь наследникам семейства Эрншо, совершенно утрачивает значимость. Символично также употребленное рассказчиком слово «жилище», а не дом. Для найденыша Хитклифа это место никогда не обладало тем ценностным содержанием, которое обычно присуще хронотопу Дома – культом семьи, традиционностью образа жизни, ощущением безопасности.

Именно появление Хитклифа в доме Эрншо разрушает его, лишая образ дома традиционной символической наполненности. Ж. Батай пишет, что с приходом на Грозовой Перевал Хитклифа «на дом обрушивается проклятие» [2, с. 28]. Уже первые критики романа, такие как поэт-прерафаэлит Д.-Г. Россетти утверждал, что действие романа происходит в Аду, но только люди и местности там носят английские фамилии и названия.

Первые впечатления рассказчика Локвуда формируют отношение к Грозовому Перевалу. Примечательно, что изначально название усадьбы связывается им только с особенностями местности: «Эпитет «грозовой» указывает на те атмосферные явления, от ярости которых дом, стоящий на юру, нисколько не защищен в непогоду... здесь на высоте во всякое время изрядно прохватывает ветром» [1, с. 13]. С развертыванием повествования актуализируются добавочные смыслы: «проклятый дом» [1, с. 18], «гнетущая атмосфера» [1, с. 24], «мрачный дом» [1, с. 348] «все не по-людски» [1, с. 28]. Впечатление холода и пустоты создается рассказчиком при помощи такой значимой детали как холодный очаг: «... я не обнаружил в большом очаге никаких признаков, что здесь жарят, варят или пекут; ни блеска медных кастрюль и жестяных цедилок по стенам» [1, с. 14]. Общеизвестно, что домашний очаг оберегает человека от невзгод внешнего мира, создает атмосферу защищенности и уюта. Дом Хитклифа теряет функцию защиты от враждебного мира, напротив, становясь источником этой враждебности. В его изображении актуализируется семантика насильственного заточения (в этом отношении показательны судьбы Линтона Хитклифа и Кэти Линтон).

Пространство Мызы Скворцов является противоположным полюсом ценностного напряжения. Название усадьбы также имеет символическое значение. Слово «мыза» имеет нейтральную семантику (усадьба), а «скворцы», возможно, призвано подчеркнуть окультуренность и гармоничность этого топоса. Как известно, эта певчая птица селится вблизи человеческого жилья. То есть, если в названии Грозового Перевала акцентирована опасность, связанная с особенностями климата и ландшафта, то в топониме Мыза Скворцов, напротив, подчеркивается домашняя семантика.

Атмосфера усадьбы Линтонов представляет собой вполне устоявшийся мир с точки зрения традиционной викторианской морали. Это, по словам хозяев, – «приличный дом»

[1, с. 59]. Примечательно, что обстановка дома увидена глазами не рассказчика, а юного Хитклифа: «Мы увидели ... роскошную комнату, застланную малиновым ковром, и крытые малиновым кресла и малиновые скатерти, чистый белый потолок с золотым ободком, а от середины потолка на серебряных цепях свисали гирлянды стеклянных подвесок, точно сверкающий дождь, и мерцали тоненькие свечки» [1, с. 57]. Отметим, что в этом описании нагнетается впечатление чрезмерной яркости («малиновый ковер», «малиновые кресла», «малиновые скатерти») и блеска («золотой обод», «серебряные цепи», сверкание, мерцание), что лишает это пространство впечатления уюта. В восприятии героя этот дом навсегда останется символом притворного изящества, лести и фальшивого блеска. С ним связана самая значительная утрата героя – замужество Кэтрин, ее символический переход из мира детства в мир взрослой жизни с ее правилами и условностями.

Природное пространство в романе также поляризовано. В окрестностях Грозового Перевала оно разомкнутое – это пустоши, болота, вересковые поля. Хмурое небо над Грозовым Перевалом, могучий ветер, дующий с пустоши, формируют личные качества героев, их свободолюбие, необузданность, стихийность поступков. Природа Мызы Скворцов, напротив, имеет вид благоустроенного парка, что в свою очередь призвано подчеркнуть упорядоченность и цивилизованность мира Линтонов.

Таким образом, полюсу внешнего житейского благополучия (Мыза Скворцов) в романе противостоит полюс абсолютной свободы (Грозовой Перевал). Между двумя пространствами существует четко обозначенная граница – торфяное болото. Все ключевые события романа связаны с нарушением этой границы. Трагическими последствиями подобного нарушения стали: замужество Кэтрин, ее смерть, спровоцированная вторжением Хитклифа, похищение Изабеллы Линтон, насильственное заточение Кэти на Грозовом Перевале.

С пространственной оппозицией тесно связана временная. Повествование разворачивается в хронологических пластах настоящего, которое представлено рассказчиком Локвудом и его интересом к истории йоркширских семейств, и прошлого, воспроизведенного в рассказе Нелли Дин.

В прошлом героев заключен важнейший ценностный ориентир романа – детство. Детские годы Кэтрин и Хитклифа прошли на дикой пустоши, среди безбрежных полей вереска, под грозовым, черным от туч, небом, рядом с Гиммертонским кладбищем. Их жизнь напоминала собой это грозное небо. Они были предоставлены сами себе, любовь их развивалась естественно и свободно. Можно сказать, что Хитклиф и Кэтрин выражают страсть, которая символизирует узы, созданные детской невинностью, и именно они являются истинными. В основе личности Кэтрин – личность ребенка, которая и является настоящей; следовательно, детское желание – это настоящее желание, не испорченное условностями мира взрослых.

История этой детской любви безупречна с точки зрения традиционной викторианской морали, она оказалась невинной, страсть была вытеснена духовным единением. Однако персонажи взрослеют, и катастрофа неминуема – найденыш Хитклиф вынужден бежать из детского рая. Кэтрин также пришлось отказаться от дикого детства: ее соблазнила обеспеченная жизнь, принявшая облик разумного и чувствительного Эдгара Линтона. Рядом с ним эта страстная натура предстала как викторианская женщина, достаточно четко осознающая собственное место и положение в социуме и семье (она фактически воплощает главенствующее в викторианскую эпоху представление о покорной жене и матери, чьи специфические женские добродетели определяют и скрепляют частную сферу жизни, подтверждением чему является ее замужество), но одновременно (и это отличает ее от героинь викторианских романов) – Кэтрин проявляет не свойственные женщине, с точки зрения господствующей морали и системы ценностей,

порывы и желания (она равнодушна к респектабельному миру, свободолюбива, руководствуется персональным кодексом чести).

Осознавая, что детская мечта не найдет компромисса с обществом, Кэтрин вслед за Хитклифом нарушает викторианский закон нравственности, общественный закон, основанный на христианском догматизме. Сама героиня осознает, что обречена на смерть за то, что изменила миру детской мечты: «... я, двенадцатилетняя девочка, оторвана от Грозового Перевала, от привычной обстановки ... Я хочу в поле! Хочу снова стать девчонкой, полудикой, смелой и свободной; и смеяться в ответ на обиды, а не сходить из-за них с ума! Почему я так изменилась? Почему, едва мне скажут слово, кровь закипает во мне адским ключом? Я уверена, что стала бы вновь самой собою, – только бы мне очутиться среди вереска на тех холмах» [1, с. 136]. Независимая, свободолюбивая героиня стремится в детство, на вересковую пустошь, где можно вздохнуть свежий воздух и почувствовать пронизывающий ветер. Она не выдерживает плена «приличного дома» Линтонов, и погибает. Образ дикого детства, пробудившийся в сознании героини, противопоставляется ее нынешней жизни как некое идиллическое пространство абсолютного счастья. Этот образ становится определяющим в ценностном контексте жизни героини, в ее эмоционально-волевой сфере невозможный пространственный кругозор становится символом жизни.

Тема роковой страсти Хитклифа и Кэтрин, их обреченности друг другу – один из лейтмотивов романа. Эти герои двуедины, что осознают и сами герои. Кэтрин декларирует: «Он больше, чем я сама. Из чего бы ни были сотворены наши души, его душа и моя – одно... Я и есть Хитклиф» [1, с. 90, 92]. И Хитклиф: «У Кэтрин сердце такое же глубокое, как мое» [1, с. 164]. В романе Кэтрин выступает также как носительница зла в доме на Мызе Скворцов: не следует забывать, что ее появление в этой усадьбе стоило жизни родителей Линтона. Ее стихийная женственность, индивидуальное самовыражение притягивают двух мужчин, которых она хотела бы держать при себе, создавая характерный в таких случаях любовный треугольник. Не следует забывать также о посмертных блужданиях ее души в окрестностях Грозового Перевала и окончательное соединение с душой Хитклифа в оставленном доме.

В развитии сюжета романе прослеживается культурная мифологема утраченного и вновь обретенного рая. Понятие рая очевидно соотносимо с идеей гармоничного пространства дома как приюта души, средоточие радости, некое блаженного пространства. Однако у Э. Бронте понятие о рае приобретает амбивалентное значение. На первый взгляд, это касается Мызы Скворцов: смерть старшего поколения, принудительное замужество и удержание Кети на Грозовом Перевале разрушило идиллическую жизнь дворянской усадьбы, однако после смерти Хитклифа добро и справедливость утверждаются, и Кети с Гертоном собираются переехать на Мызу Скворцов, восстанавливая таким образом парадигму обретенного рая.

Для обитателей «Грозового перевала» понятие «рай» соотносится совсем с другим представлением. Показателен в этом случае сон Кэтрин, в котором, оказавшись в раю, она «попросилась обратно на землю, и ангелы рассердились и сбросили ее прямо в заросли вереска на Грозовом Перевале; и там она проснулась, рыдая от радости» [1, с. 164]. Дикая привольная жизнь Кэтрин и Хитклифа и есть настоящий рай их детства, утрата которого пробудила зло, месть и разрушение. Согласно романтической диалектике, зло, зародившееся в доме на Грозовом Перевале и разрушившее жизнь в двух усадьбах, в финале романа изживает себя. А с исчезновением зла преобразается и дом: ворота не заперты, двери и окна раскрыты, под приветливыми плодовыми деревьями сладко пахнут левкой и желтофиоли, что настраивает на атмосферу открытости, мира и согласия. В конце романа у Э. Бронте определения «доброе небо», «мягкое дыхание ветра», «мирная

земля» являются маркерами восстановленного топоса добра и тихого счастья молодого поколения.

Так разрешается главная идейная коллизия загадочного романа Э. Бронте. Мрачное, готическое пространство Грозового перевала, обладающая всеми коннотациями романтической культуры, такими как свобода и дикость, хаос и страсть, разрушение и демонизм, поглотившее сначала теплое пространство семейного очага Эрншо, а затем и идиллическое, светлое пространство обитателей благословенной долины Линтонов, в финале романа отступает перед пространством света и любви.

Библиография:

1. БРОНТЕ, Эмили (1988) – *Грозовой перевал: пер. с англ. Н. Вольпин*, М.: Правда, 352 с.
2. БАТАЙ, Ж. (1994) – *Эмили Бронте // Ж. Батай. Литература и зло.* – М.: МГУ, с. 17-29.
3. БАХТИН М.М. (2000) – *Автор и герой в эстетической деятельности / М. Бахтин // Бахтин М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук.* – СПб.: Азбука, с. 9-227.
4. ТОПОРОВ В.Н. (1983) – *Пространство и текст / В.Н.Топоров // Текст: Семантика и структура.* – М.: Наука, с. 227-385.

SEMANTIC ANALYSIS OF LEGAL TERMINOLOGY FROM A TRANSLATION PERSPECTIVE SEMANTIC DIMENSION OF LEGAL TERMINOLOGY

Şaganean Gabriela, dr conf univ.

Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, USM

The article focuses on the semantic relations of the legal terms pointing out the semantic difficulties encountered by the legal translators. Taking into account the complexity and the variety of terms in the legal terminology, a particular role is dedicated to semantic relations. Semantic relations in the legal language are well-recognised, because the translators dealing with legal language face a wide range of synonymous, polysemous, or homonymous words. We believe that semantic relations play an important role in translating the legal language and terminology. Synonymy and polysemy are factors of ambiguity, they exist in the legal language and their identification and analysis contributes to the description of the legal terminology. Despite the number of terms expressing one concept, it is important to preserve consistency within a document, i.e. out of all synonyms, one term should be chosen. The decisions issued by the European Court of Human Rights and by the Supreme Court of Justice of the Republic of Moldova will serve as a source for our examples.

Key words: *legal terms, semantic relation, monosemy, polysemy, synonymy, antonymy, homonymy.*

The legal language is among the most used specialised languages both by professionals in this field and by laymen. It is used by lawyers, government officials, and the others in the fields related to the legal profession dealing with the court documents, contracts etc. A particular role in the legal field is held by courts. In a society, courts have a variety of functions, from enforcing the criminal law and resolving civil dispute amongst citizens to ensuring the good functioning of government agencies within the established law. Courts are a significant cornerstone in democracy ensuring the stability in our society. These are the reasons that influenced our decision to analyse the legal language used in the court decisions.

We focused mainly on decisions issued by the European Court of Human Rights and by the Supreme Court of Justice of the Republic of Moldova. A large number of applications are filed in the ECtHR each year and many applications are resolved by the Moldovan courts as well. In this way, we decided to analyse the language used in the respective court decisions and their translation into Romanian and English.

Taking into account its complexity and the variety of terms in the legal terminology, a particular role is dedicated to the semantic relations. Semantic relations in the legal language are well-recognised, because translators dealing with the legal language face a wide range of synonymous, polysemous, or homonymous words. We believe that semantic relations play an important role in translating the legal language and terminology. This idea is justified by D. Cao stating that “the autonomy of legal language resides in the semantic relations of the lexicon. Once constituted as a system, the language of law represents an entire universe of legal meanings, the choice of any of which reflects the exclusion or absence of the other available legal meanings [2, p.16-17]. We will further demonstrate that words can be related to each other in different ways forming interesting relationships in the legal language.

For legal terms, it is important to be characterised by unicity in meaning, because the optimal situation in terminology is one term designating one concept. A great majority of legal terms are monosemantic. Among them, we can enlist the following terms: *accomplice* designating a person who contributes to the commission or attempted commission of a crime in a major way so as to be held accountable for the same crime; *claimant* – a person who asserts a claim; *bailiff* - an officer of the court whose duties are to keep order in the court; could be a sheriff, deputy, or government official; *litigation* - an action brought in court to enforce a particular right; *parole* - early supervised release from prison; *tort* - the breach of a duty that results in an injury for which there is a remedy at law [8].

Another advantage of monosemy is that monosemantic terms can be easily translated thanks to the existing total equivalence. Examples of monosemantic terms in the legal language that have exact equivalents in Romanian include *perjury* – *sperjur*, *to acquit* – *a achita*, *extradition* – *extrădare*, *felony* – *crimă*, *to remand* – *a reînțemnița*, *subpoena* – *citație*, *criminal record* – *cazier judiciar*.

An example extracted from the *Case of Dragostea copiilor - Petrovschi - Nagornii v. Moldova* shows the Romanian equivalent of the term *fair trial*, which designates a trial that is conducted fairly, justly, and with procedural regularity by an impartial judge and in which the defendant is afforded his or her rights under the Constitution or the appropriate law.

*The applicant company alleged, in particular, a breach of the right to a **fair trial** by a “tribunal established by law” on the ground that the judge rapporteur had been changed in disregard of the provisions of the law. Compania reclamantă a pretins, în special, încălcarea dreptului la un **proces echitabil** de către o „instanță instituită de lege” ca urmare a înlocuirii judecătorului raportor cu încălcarea prevederilor legale.*

The monosemantic terms have an important role in preserving unicity and clarity within a specialised language. Nevertheless, there is no way of preventing terms from acquiring new meanings, this process leading to polysemy.

H. Matilla made an important observation regarding the legal terminology stating that “legal terms are characterised by polysemy: depending on the context, a single term can express several concepts” [3, p.109]. In the legal language, the phenomenon of polysemy is quite often met constituting a rule rather than an exception. According to L. Solan, “the frequency of polysemy can be explained by the fact that legal systems are in a constant state of change, and they also influence each other [4, p. 30]. The author also brings an example of polysemy, the term *jus civile* that has had several meanings during the time. First, it referred to the classical core of the Roman law, and later it referred to the Roman law in general, but now it refers to the Continental law.

The phenomenon of polysemy occurs in the English-Romanian translations, too. There are many polysemant words and the danger with these is to mistakenly translate the word into Romanian, directly and keeping the suggested inferred meaning, while the context would imply one of the other meanings. This situation may happen with the word *abuse*, which depending on the context may take one of the following meanings: (1) immoderate or improper use; (2) to do

physical, sexual, or psychological harm to someone [8]. Thus, *abuse* is translated into Romanian as *abuz*, but in translating the text, one should specify in the context the meaning of the word (e.g. *abuz de putere*, *abuz sexual*, *abuz de încredere*).

A polysemous term has several meanings, more or less clearly separable but with a point of similarity. For instance, the term *warrant* has several meanings: 1. a judicial writ authorising the search or seizure of property, arrest of person, or execution of a legal judgment; 2. justification for an action or a belief; grounds; 3. authorization or certification; sanction, as given by a superior [8].

The translation of the term into Romanian also depends on the sense used in the context. Thus, *warrant* would be translated as *mandat*, or *mandat de arrest*, *justificare*, *împuțernicire*.

We noticed that without a sufficient knowledge of the legal system and the respective context of the case, it is difficult to identify the polysemous terms. A relevant example of such a situation is the term *disposition* that has three meanings in the common law: 1. the act of transferring something to another's possession (e.g. testamentary disposition); 2. a final settlement of a case by court (in this sense it is more widely used in the USA; in the UK this term is usually confined to decisions of juvenile courts); 3. a provision in a statute (e.g. general dispositions) [8].

In this case, the translator should find the appropriate equivalent for the necessary sense that would reflect the principles of the target language law. Thus, the relevant Romanian translation for the above situations might be *dispoziție*, *provizie*, *prevedere*.

According to L. Solan, the legal system of the European Union has a great number of polysemous terms "due to the fact that legal terms often acquire specific Union law meanings. This means that traditional terms of legal English are acquiring new meanings which are unique to the European Law of the Continental tradition" [4, p.30]. A translator should pay attention while dealing with the legal language as legal terms can have more meanings than those already known.

Synonymy is the opposite phenomenon of polysemy, representing the situation when several terms express one and the same concept. Synonymy is frequently encountered in the legal English due to the historical Latin and French influence over the legal language. Thus, there is a large amount of synonyms such as *plaintiff – claimant – applicant*, *in camera hearing – in private hearing*, *ex parte – without notice*, *pleading – statement of case*, *delinquent – criminal*. According to H. Matilla "linguists find that synonymy is a common enough feature of legal terms" [3, p.111]. In this way, one and the same legal concept can be expressed by an Anglo-Saxon term, a French term, and a Latin term.

As in the general lexicon, terms can have partial synonyms in the legal language. These can cause mistakes and misunderstandings, but H. Matilla argues that partial synonymy is a useful phenomenon in legal language "giving the possibility to draft a legal provision or a clause in a contract without leaving gaps" [3, p. 112]. Examples of partial synonyms in the legal terminology include *judge – magistrate*, *advocate – barrister*, *lessee – tenant*, etc.

Despite the number of terms expressing one concept, it is important to preserve consistency within a document, i.e. one term should be chosen out of all synonyms. However, throughout the time, the use of synonyms generated the appearance of idioms like *able and willing*, *act and deed*, *legal and valid*, *null and void*, *custody and control*, *true and correct*, etc. M. Stanojevic claims that this is a prominent feature in the legal English, "most common types of synonym pairs, which are also named doublets and triplets, being binominals" [5, p. 71]. The author argues that in the legal English, these consist of two words with the same conceptual meaning, providing examples such as *pains and penalties*, *object and purpose*, *leave and licence*, *custom and deed*.

Moreover, synonymy may occur within two different languages, this process being called interlanguage synonymy. Interlanguage synonyms are words that coincide in one or more

meanings and the process due to which false friends occur is called *synonymy*. However, beside similar meanings, they have some special meanings. For example, we refer to the pair of interlanguage synonyms *accessory - accesoriu*. Both words have the meaning of “a small article or item of clothing carried or worn to complement a garment or outfit” [8], but the English word has the second meaning related to the language of law: “someone who gives assistance to the perpetrator of a crime without taking part in it” [8]. The Romanian translation of the accessory as a legal term is *complice*. Thus, they can be equivalents in only the first meaning and somewhat erroneous in their second meaning.

A relevant example of interlanguage synonyms can be often found in case decisions. Thus, in the decision of ECtHR on the case of *Tănase v. Moldova*, the term *violation* is translated in two ways into Romanian as *încălcare* and *violare*.

1) *In conclusion, the Romanian Government invited the Court to endorse the Chamber’s conclusion that there had been a **violation** of that Article. În concluzie, Guvernul României a invitat Curtea să susțină concluzia Camerei, că a existat o **încălcare** a acestui articol.*

2) *If the Court finds that there has been a **violation** of the Convention or the Protocols thereto (...). Dacă Curtea declară că a avut loc o **violare** a Convenției sau protocoalelor sale (...).*

As being stated by numerous linguists, synonymy is frequently encountered in the legal vocabulary due to the vast number of Latin and French origin terms. Nevertheless, in some cases these can be of great help. The important thing is to avoid using synonyms within one document in order to avoid confusion and ambiguity.

Antonymy is the counterpart of synonymy, meaning that words are opposite to one another. H. Matilla notes that the phenomenon of antonymy is a complex one being difficult to analyse. However, antonyms are present in the legal language. For instance, antonymic relations exist between the words *right* and *duty*, or as the author mentions, the terms *judicial decision* and *contract* can appear in the nature of antonyms [3, p. 112].

An interesting fact is revealed by P. Tiersma, who emphasizes that “in the legal usage many pairs of words are turned into antonyms, even though they have no such relationship in ordinary language”. Such an example is represented by the words *speech* and *conduct*, which overlap in ordinary language, and thus, are not antonyms. In legal language, these are antonyms because the courts distinguish between activities that are *speech*, being protected by the Free Speech Clause, and *conduct*, which is not [6, p. 114].

Examples of antonyms can be found in case decisions as well, for instance, *plaintiff – defendant* or *applicant – respondent*, *trial – acquittal*, *liberation – confinement*, *preventive detention – parole*, etc. The above examples represent antonyms achieved by unrelated terms. But, antonymy formed by morphology with the help of prefixes is also often met. Examples include *legal – illegal*, *capacity – incapacity*, *competency – incompetency*. There are cases when antonyms are used within the same sentence.

*The Government challenged the significance accorded by the Chamber to **ratification** and **non-ratification** of the ECN. Guvernul a contestat semnificația acordată de Camera **ratificării** și **neratificării** a CEC.*

As we notice, the relationship of antonymy is preserved in the Romanian language, too. This denotes the frequency of antonyms in both languages of the legal sphere. Even though antonymy is declared as a difficult to analyse in legal language, we noticed that this is quite an often met phenomenon that plays its role in ensuring clear and effective understanding and communication within legal field.

Homonymy is of particular interest in the legal domain because many words belonging to legal language have an ordinary significance and are used in the legal vocabulary as well. P. Tiersma, in one of his books on legal language claims that “a great deal of legal vocabulary looks like ordinary language” and this is why the author calls them legal homonyms [6, p.111].

P. Tiersma illustrates his belief by giving some examples. Thus, legal homonyms can be the following terms: *action*, which is not a physical movement, but a lawsuit; *aggravation* represents, in terms of law, in death penalty law a reason to sentence someone to death, and not something that annoys you; *personal property* – property other than real property, including not only used clothing and furniture, but also automobile and large trucks; *strike* – to delete someone from record, usually without physical force [8].

However, these are not the only homonyms present in legal terminology. For example, in the court decisions of ECHR there is often used the term *party*, whose Romanian translation is *parte*.

The Court shall, if necessary, afford just satisfaction to the injured party. Curtea acordă părții lezate, dacă este cazul, o satisfacție echitabilă.

In the legal language, *party* denotes someone who is part of a lawsuit, but its homonym belonging to the general vocabulary has the meaning of a social gathering of invited guests. It should be mentioned that *party* has more meanings, for instance, it may denote a formally constituted political group or a group of people taking part in a particular activity.

A. Wagner says that homonymy, polysemy, and, we should mention that other semantic relations between words and terms, are “potential sources of real communication ambiguity, not so much because the language itself bears some deficiency, but rather because of the user of the language” [7, p.126] We can state that there can exist different semantic relations between terms. These are welcomed by legal professionals because these facilitate the communication, but reducing the comprehension by the general public.

To sum up, semantic relations between legal language terms and words differ from those of the ordinary language. The relationships among legal terms can take interesting forms. Firstly, we came to the conclusion that monosemy is the most important principle for legal terminology. The existence of monosemantic terms such as *accomplice*, *bailiff*, *litigation*, *to remand*, ensures the unicity and uniformity of legal language. Moreover, these terms in most of the cases have exact equivalents in other languages, this fact easing the process of translation. As a result of analysing other semantic relations between legal terms, we reached the conclusion that polysemy, synonymy, antonymy, and homonymy have their specific role in the legal language. Polysemy, for example, is characteristic of the legal language terminology as legal systems change constantly, this leading to the emergence of new concepts. In addition, polysemy can occur between legal terms from different languages as in the case of English and Romanian.

Although, some language experts argue that synonymy in legal language creates ambiguity, this is a common phenomenon of the legal terminology. The important thing is to use only one term in a document, avoiding its synonym in order to eliminate any confusion. The opposite of synonymy is antonymy that is encountered both in the English and Romanian languages. And finally, in the case of legal homonyms, one should be able to distinguish the legal meaning of a specific term, because numerous legal terms look like ordinary words.

References:

1. BAKER, M., (1992)- *In Other Words. A Coursebook on Translation*, London, Routledge, 301p.
2. CAO, D., (2007) -*Translating law*, MPG's books Ltd., Great Britain, 189 p.
3. MATTILA, H. E.S., (2013) - *Comparative Legal Linguistics: Language of Law*, Latin and Modern Lingua Francas, Ashgate Publishing Limited, 347 p.
4. SOLAN, L., TIERSMA, P., (2012) - *The Oxford Handbook of Language and Law*, Oxford University Press, 664 p.
5. STANOVEJIC, M., (2011) - *Legal English – Changing Perspective*, College of Applied Vocational Studies, in *Linguistics and Literature* Vol. 9, No 1, p. 65 – 75.
6. TIERSMA, P. M., (2000) - *Legal Language*, University of Chicago Press, London, 314 p.

7. WAGNER, A., WERMER, W., CAO, D., (2007) - *Interpretation, Law and the Construction of Meaning: Collected Papers on Legal Interpretation in Theory, Adjudication and Political Practice*, Springer Science & Business Media, 219 p.
8. Oxford Dictionary of Law, (2000) - Oxford University Press, 5 Edition, 2003, 551p.

ANTROPOLOGIE FILOSOFICĂ ÎN *CUGETĂRI* DE B. PASCAL

**Taraburcă Emilia, doctor în filologie, conferențiar universitar
Departamentul de Literatură Universală și Comparată, USM**

Studiul de față analizează mai multe paradigme tematice, cuprinse în fundamentala lucrare *Cugetările de B. Pascal*, genial om de știință și teolog, excepțional gânditor din sec. al XVII-lea, considerat precursor al mai multor sisteme filosofice contemporane, printre care intuiționismul, existențialismul, pragmatismul ș.a.

Se pune în vizor esența dramei pascalienne, antagonismul dintre spiritul analitic și cel mistic, dintre pasiunea pentru știință și căutarea purificării prin credință. Printre temele cercetate se numără: condiția umană, esența dualistă a acesteia (măreția omului și mizeria lui), locul omului în Natură (teoria despre cele două infinituri și calea de mijloc), contradicții ale naturii umane, surprinse prin meditații despre amorul propriu, plictis și divertisment, adevăr și fericire ș.a. De asemenea, se explică conceptul pascalian de om universal, precum și renumita teorie a pariului, menită să argumenteze necesitatea credinței în Dumnezeu.

Cuvinte-cheie: *om, știință, religie, rațiune, credință, dualism*

Spre deosebire de secolul al XVIII-lea, supranumit secolul filosofilor, secolul Luminilor, al marilor schimbări în toate sferile activității umane, secolul al XVII-lea rămâne oarecum în umbră. Însă și acesta își are meritele sale, fiind secolul raționalismului cartezian, al clasicismului și al barocului în literatură și artă; în Franța e perioada când are loc trecerea de la estetica libertății creatoare la cea raționalistă și normativă, raționalismul oferind noi posibilități de manifestare a spiritului în cele mai diferite domenii. E și epoca lui Blaise Pascal (1623 – 1662), ”fulguranta personalitate” [1, p.94], ”cel mai profund glas al secolului” [1, p.146], văzut ca precursor al mai multor curente de gândire fundamentale, precum tradiționalismul contemporan, intuiționismul, existențialismul, pragmatismul, ale căruia meditații au anticipat viziunile despre existență și om ale lui S. Kierkegaard, M. Heidegger, H. Bergson ș.a.

Traiectul vieții sale a numărat doar 39 de ani, însă în această perioadă de timp a străbătut experiențe existențiale revelatoare. A fost un mare gânditor și un genial om de știință, matematician și fizician. Din descoperirile sale fac parte construcția calculatorului mecanic, formularea legii fundamentale a hidrostatiei, considerații asupra teoriei probabilității, clarificarea conceptelor de *presiune* (atmosferică, a apei etc., astăzi unitatea de măsură a presiunii fiind numită Pascal) și *vid* ș.a. Unele dintre cercetările lui Pascal au fost preluate și dezvoltate de către alți savanți cu renume, precum Leibniz și Newton.

În viața lui Pascal se evidențiază 2 perioade. Prima este dedicată cercetărilor științifice, cea de-a doua este dominată de credință și chiar misticism. Se apropie de doctrina jansenistă după un accident al tatălui său când cunoaște 2 medici janseniști care îl îngrijesc. Convertirea a avut loc după un alt accident, cu el însuși, care i s-a părut profetic. În timpul unei călătorii cu o trăsură cu 6 cai, traversând un pod pe Sena, primii 2 au căzut în râu și el cu siguranță ar fi murit dacă nu s-ar fi rupt hamurile. În această salvare a văzut un miracol, voința lui Dumnezeu.

După o perioadă de viață mondenă (datorită faptului că avea o sănătate șubredă, provocată de excesele muncii intelectuale dar și de debilitați nervoase congenitale, medicii l-au sfătuit să se trateze prin odihnă și distracții) care nu-i aduce salvarea, dimpotrivă, îl desgustă de plăcerile frivole, neliniștea sufletească îl conduce spre decizia de a se retrage în mănăstirea

jansenistă Port-Royal. Părăsește societatea pentru a se dedica schivniciei și meditațiilor, pentru a căuta exaltarea mistică. Omul de știință devine omul lui Dumnezeu.

Perioada mondenă, când a cunoscut mai multe personalități ale timpului, i-a oferit posibilitatea să-și îmbogățească observațiile asupra naturii umane, aceasta, mai exact, contradicțiile și dualismul ei, devenind unul dintre principalele subiecte de meditație ale renumitelor "Cugetări". Personalitatea lui Pascal a fost la fel de complexă și contradictorie ca și imaginea generală a omului ce se desprinde din această fundamentală lucrare, combinând spiritul analitic cu cel mistic. Ca om de știință s-a pronunțat împotriva prejudecăților, a scolasticii și a dogmatismului, mizând nu doar pe capacitățile rațiunii ci, în același timp, pe observație și experiment, pe cercetarea minuțioasă, pragmatică, repetată de mai multe ori, a datelor și a faptelor concrete, pe analiza, sinteza și interpretarea lor. În același timp însă, în a II-a perioadă a vieții, s-a aflat sub influența unui puternic impuls mistic și religios, crezând în miracol (considerând că acesta este sprijinul religiei) și supranatural, susținând că atunci când este vorba despre existența lui Dumnezeu, argumentele raționale nu sunt valabile.

Astfel se formează antagonismul dintre rațiune și credință, dintre pasiunea pentru știință și cea pentru purificarea prin credință, mai bine spus, a căutării purificării, acest conflict dintre știință și religie fiind numit *drama pascaliană*. Oricum, este necesar de menționat că capacitățile analitice ale omului de știință se vor impregna și în arealul meditațiilor religioase.

Această dramă a personalității, produs al unei etici tragice, al marilor paradoxuri existențiale, se urmărește și în genialele "Cugetări", lucrare scrisă în ultimii 6 ani de viață, rămasă nefinalizată, chiar și titlul fiindu-i provizoriu, un fel de variantă de lucru, având ca metoda principală de scriere fragmentarismul, caracterizat prin alternarea meditațiilor bine dezvoltate, pe câteva pagini, cu gânduri scurte, confuze, de 1-2 rânduri, sau chiar crâmpie de gânduri, apărute spontan și imediat puse pe hârtie. Din acest motiv, acei care, după decesul său i-au publicat manuscrisele, s-au confruntat cu dificultăți majore, având sarcina nu doar de a le descifra, ci și de a le uni într-un tot întreg. Pentru a-i oferi unitate structurală, lucrarea a fost divizată în secțiuni, iar acestea - în fragmente cu număr de ordine.

Este de menționat că ecoul acestor probleme se resimte și astăzi: chiar dacă, în ansamblu, lucrarea demonstrează o profunzime și coerență incontestabile, nemijlocit în text deseori fragmentele la aceeași temă sunt separate, la ele se poate reveni pe alte pagini sau chiar secțiuni. Dincolo de faptul că cititorul "Cugetărilor" trebuie să demonstreze o erudiție excepțională, cunoștințe fundamentale în domeniul filosofiei, teologiei, istoriei ș.a., doar astfel fiind capabil să descifreze exigentul traseu al epistemologiei pascalienne, cuprinse între sinteză și antiteză, ghidate concomitent de spiritul mistic și de cel analitic.

Dacă încercăm să clasificăm această monumentală lucrare, o vom include în literatura franceză a moralistilor, destul de populară în Franța din acea perioadă, din care de asemenea fac parte *Cugetări sau sentințe și maxime morale* de François de la Rochefoucauld (1613 – 1680) și *"Caracterele" sau "Moravurile veacului"* de Jean de La Bruyère (1645 – 1696). E o operă de filosofie și morală care pornește de la trăiri, sentimente și experiențe personale pentru a merge spre reflecții generale despre condiția umană și morală socială.

Scopul de ordin moral-religios al lucrării este pe cât de mare, pe atât de dificil - de modificare a naturii umane: prezentând, pas cu pas, toate dedesubturile ("ticăloșia"), iar, după aceasta, și "măreția" ei, să-l întoarcă pe om cu fața spre Dumnezeu; să argumenteze necesitatea credinței. Pentru demonstrarea slăbiciunilor și a nimicniciei omului Pascal dorește să-l smulgă din starea de indiferență morală, de necredință, ca el singur să-și înțeleagă condiția nefericită și să dorească evadare. Astfel, conștientizarea imperfecțiunii este condiția necesară pentru posibilitatea de a o depăși. În spirit jansenist, Pascal consideră că păcatele omului pot fi remediate prin voința divină, însă nu înainte ca acesta singur să le înțeleagă și să dorească a le repara: intervenția divină este imposibilă fără voința omului.

Secțiunea a II-a a "Cugetărilor" este intitulată "Ticăloșia omului fără Dumnezeu". Ca plan de lucru autorul își schițează următoarele sarcini: în I-a parte să pună în evidență "Ticăloșia omului fără Dumnezeu" (noțiunea tradusă în limba română ca "ticăloșie" presupune, de fapt, "mizeria", cu sens de "sărăcie", "nenorocire"), în cea de-a II-a – să demonstreze că există vindecare prin Scriptură, prin descoperirea lui Dumnezeu.

Conform lui Pascal, omul este o ființă complexă, alcătuită din contraste, amestec de simțuri și rațiune, lumină și întuneric, de înclinații superioare și instincte josnice, capabil de mult și de puțin, de tot și de nimic, toate acestea fiind inseparabile și determinându-se reciproc. Slăbiciunea omului se dovedește prin măreția lui, iar măreția se explică prin slăbiciune. Măreția omului, afirmă gânditorul francez, e atât de mare pentru că el se știe nenorocit. Conștientizarea și asumarea mizeriei poate genera măreția. El nu este nici înger, nici fiară, doar om. Pascal îl înalță și îl coboară, demonstrând că unește un amalgam de porniri antagonice. Condiția umană este determinată de nestatornicie, plictis și neliniște, omul fiind în mod firesc credul și incredul, timid și cutezător [2, p.206]. E atât de vanitos că ar dori să-l cunoască, respecte și admire tot pământul, nu se mulțumește cu viața pe care o duce, creând pentru ceilalți o imagine ideală despre sine. Astfel, se străduiește să pară altfel decât este într-adevăr: își înfrumusețează ființa imaginară, neglijând-o pe cea reală.

Orgoliul e cel care ține omul legat de nimicnicia și greșelile lui. Substanța principală a naturii umane o alcătuiește *amorul propriu* – dragostea de sine. Dorește să fie perfect, dar se vede plin de imperfecțiuni, vrea să fie obiectul respectului oamenilor, dar vede că defectele lui le provoacă dispreț. Din acest motiv simte aversiune pentru adevărul despre sine și pentru cel care i-l spune. Și, deoarece nu-l poate distruge în sine sa, îl distruge în privirile altor oameni, fuge de sine, caută să înșele și se autoînșeală, depune toate eforturile pentru a-l ascunde, deoarece omul nu suportă să-i fie dezvăluite defectele.

În continuare Pascal menționează că mai rău decât să fim plini de defecte este să nu dorim să le recunoaștem. În cazul acesta mai adăugăm unul – pe cel al unei iluzii voite. Nu dorim ca ceilalți să ne înșele și să ne motiveze să-i respectăm mai mult decât merită, dar în cazul acesta nu e corect nici noi să facem acest lucru. Fiindcă, de fapt, descoperind imperfecțiunile noastre, ei ne fac un bine, ajutându-ne să ne eliberăm de ele. Dar acest "leac" este amar pentru amorul propriu și de obicei suntem supărați pe cei care ni-l oferă.

În categoria "mizeriei" umane se include și faptul că dacă cineva are vreun interes să fie iubit și respectat, se ferește să ne supere și ne tratează așa cum dorim să fim tratați, ascunzând adevărul și înșelându-ne. Oamenii se tem să-i rănească pe cei care le pot fi utili, deoarece "a spune adevărul e folositor pentru cel căruia i se spune, dar dezavantajos pentru cei care-l spun pentru că se fac urâți" [2, p.200]. Nemaivorbind de faptul că a spune adevărul neplăcut acelor care dispun de putere e chiar periculos. În felul acesta, conchide tragicul gânditor, viața umană nu este decât o continuă iluzie: nu facem decât să ne înșelăm și să ne flatăm reciproc: "... puține prietenii ar rezista dacă fiecare ar ști ce spune prietenul lui despre el, chiar dacă acesta vorbește sincer și fără patimă" [2, p.200]. Astfel, omul nu reprezintă decât o mască, o imagine falsă și în sine și pentru ceilalți.

În esența sa omul e nefericit. În mare parte aceasta se datorează faptului că nu poate și nu dorește să rămână singur, plăcerea singurătății fiindu-i inaccesibilă. Una din cele mai mari temeri este plictisul, nimic nu e mai greu de îndurat pentru om, decât să nu facă nimic. În cazul acesta își simte condiția mizerabilă, neantul, abandonul, insuficiența, neputința etc., și, ca consecință – tristețea, amărăciunea, ciuda, disperarea. Omul se teme să rămână singur, deoarece singurătatea îl va determina să gândească, să reflecte la condiția lui, la tot felul de pericole, defecte și, în ultimă instanță, la inevitabilitatea morții. Omul nu poate profita de potențialul benefic al singurătății, aceasta îl îngrozește; să gândească îl face nefericit. Din acest motiv, caută tot felul de distracții, divertismentul (categorie la care Pascal revine, explicând-o, în repetate rânduri): conversații, jocul, războiul, funcții de conducere, - nu atât pentru rezultatul final, cât pentru

procesul în sine, pentru efortul pe care îl depune, deoarece acesta îl distrage și îl împiedică să se gândească la sine: ”nu căutăm niciodată lucrurile, ci căutarea lor” [2, p.208], cu alte cuvinte, nu atât prada, cât vânătoarea. Oamenii nu evită nimic mai mult decât repausul, liniștea. Dacă nu vor fi ocupați cu vreo distracție sau o pasiune care să nu permită singurătății și plictiselii să-i copleșească, se vor simți nefericiți, începând să se gândească la ei înșiși, la ceea ce simt, de unde vin și încotro se îndreaptă.

Totodată, în conformitate cu concepția despre dualismul naturii umane, Pascal susține că în om s-a păstrat și instinctul ascuns, produs al măreției lui, acel care-i spune că fericirea se află în repaus și nu în agitație. Din aceste 2 tendințe antinomice și se formează esența umană care caută tihnă împotriva obstacolelor, dar atunci când le depășește, liniștea devine insuportabilă.

Conform viziunii lui Pascal, omul este alcătuit nu doar din umbre, ci și din lumină. Și această lumină poate și trebuie să fie cultivată, atât intelectual, cât și spiritual. În această ordine de idei propune conceptul de *om universal*. Omul universal, menționează gânditorul francez, nu e nici matematicianul ilustru, nici poetul iscusit și nici oratorul elocvent, deoarece în aceste cazuri se evidențiază doar un anumit talent. Însă pentru acel care iubește poezia și nu îl preocupă matematica, un matematician nu va reprezenta nimic. Și invers. Mai există și pericolul că atunci când o persoană e prea mult implicată într-un anumit domeniu al științei sau artei, începe să vadă și aprecieze lumea și omul doar prin prisma acestei pasiuni, unidimensional, simplificându-le până la clișee. Pentru matematician, de exemplu, totul se va încadra în parametrii teoremelor, pentru un războinic totul ar fi prilej de comploturi și confruntări. Poetul, care trece experiența existenței prin sentimentele sale, nu s-ar descurca în problemele practice ale vieții, iar omul de știință care, în primul rând, apelează la rațiune și operează cu date și fapte exacte, poate fi lipsit de inspirația poetică.

Adiacente acestor meditații sunt și cele despre *spiritul geometric* și *spiritul de finețe*. În linii generale, cel geometric încorporează gândirea logicianului riguros care pledează pentru cunoașterea treptată, succesivă, pentru care adevărurile derivă unele din altele, care merge de la detalii prin depistarea principiilor până la formularea concluziilor și în tot acest proces se bazează pe demonstrație. Cel de finețe reprezintă o atitudine totală asupra lucrurilor și evenimentelor, cuprinzându-le parcă dintr-o singură privire; nu raționalizează, ci intuiește și simte, relaționând într-un tot întreg, sincron, tabloul lumii. Varianta ideală ar presupune echilibrarea acestor calități, ceva ce ar include și capacitățile omului universal, care nu este nici poet, nici om de știință, ci ambii în același timp, în care nici o calitate nu prevalează în detrimentul altora, care dispune de cunoștințe generale pe care le poate utiliza în orice situație. Printre poeți va simți și va reacționa ca un poet, printre matematicieni va gândi ca om de știință, cu alte cuvinte, profitând de capacitățile sale, se va încadra cu succes în orice colectiv. Astfel, omul universal este acel care va fi la locul său în orice împrejurare, demonstrând o atitudine corectă în funcție de cazul concret.

În concluzie Pascal menționează că, deoarece nu poți fi universal, având cunoștințe excelente în toate domeniile, atunci măcar trebuie să știi câte puțin din toate. E mai bine să știi câte puțin din toate, decât totul despre un lucru și nimic despre celelalte. Adică, dacă va trebui să alegi, să preferi prima opțiune, deoarece în felul acesta vei fi agreabil și util pentru toți, iar în ultimă instanță, lumea (opinia generală) nu este un rău judecător.

Un loc aparte în concepția despre om pascaliană o are teoria despre *două infinituri* și *calea de mijloc*. Secolul al XVII-lea este perioada când descoperirile din astronomie au schimbat viziunea omului despre univers, despre proporțiile dintre cer și pământ, au elaborat teoria vidului și a infinitului. În concepția lui Pascal lumea vizibilă de om nu e decât o fulgerare imperceptibilă în vastul univers al naturii. ”Totul este o sferă infinită, al cărei centru se află pretutindeni, iar circumferința nicăieri.” [2, p.175] Și dacă omul va încerca o cercetare minuțioasă a naturii și va dori să se privească pe sine pentru a afla proporția în care există, va trebui să-și îndepărteze

privirile de la lucrurile care-l înconjoară nemijlocit ca să realizeze că acest uriaș cerc – pământul, nu e decât un punct neînsemnat în imensitatea infinită a altor astre într-un infinit de universuri.

Dar ce este omul în natură, se întreabă Pascal. Si răspunde: un nimic în raport cu infinitul, un tot în raport cu nimicul, așezat la mijloc între nimic și tot. Natura l-a plasat atât de bine că dacă se va schimba o parte a balanței, se va schimba și cealaltă. Omul, atomul în care se poate descoperi întreg Universul, situat între cele 2 abisuri: al infinitului și al neantului, reprezintă o mărturie uluitoare atât a micimii, cât și a vastității.

Omul nu este decât o trestie, spune Pascal, cea mai slabă din natură, dar este o trestie cu cuget. Îl poate strivi orice, chiar o picătură de apă, însă măreția lui constă în faptul că își poate cunoaște condiția, recunoașterea propriilor limite și îndărătnicia de a descoperi adevăruri reprezentând o calitate. Prin rațiune omul e capabil să se cunoască, să înțeleagă ceea ce este și cum trebuie să fie. Chiar dacă, cea care conduce omul nu este rațiunea, ci imaginația care o poate controla, manipula și chiar nega, care poate suspenda sau, dimpotrivă – spori simțurile, care te poate face fericit sau nefericit. Imaginația și nu rațiunea, afirmă filosoful francez, este cea care conduce lumea. Cu imaginație sunt înzestrați toți, cu rațiune însă, nu chiar. De asemenea imaginația, și nu rațiunea, este cea care poate concepe infinitul.

Aici s-ar încadra și explicația pascaliană a credinței în Dumnezeu. Dumnezeu nu poate fi gândit, existența Sa nu poate fi demonstrată, însă El există, dovada fiind măreția și complexitatea naturii pe care omul nu o poate cuprinde. Infiniturile se ating și se unesc în Dumnezeu și numai în Dumnezeu care este totul și care este în totul. În Secțiunea a III-a a cărții, intitulată ”Despre necesitatea pariului”, Pascal susține că Dumnezeu se află în același timp în toate locurile și este întreg în fiecare loc, fiind ”Mișcarea infinită, punctul care umple totul, clipă de repaus: infinit, fără cantitate, indivizibil și infinit” [2, p.248]

Credința nu se bazează pe un suport rațional. Datoria omului, decăzut în preocupări mărunte, este să-l caute pe Dumnezeu, pe cel al religiei creștine. În acest efort cugetul nu îl va însoți. Manifestare a măreției omului în acest caz va fi renunțarea la căutarea unor argumente raționale. Credința este altceva decât probă, se află în inimă.

Totuși, ca om de știință, Pascal nu s-a putut supune definitiv imperativului ”crede și nu cerceta” și a găsit o modalitate a sa de valorare a credinței, renumita *teorie a pariului* (care a indignat mulți teologi), prin care demonstrează necesitatea credinței, folosindu-se de teoria probabilității, elaborată pentru a demonstra o problemă a jocului cu zaruri. Principalul reproș a constat în argumentul, conform căruia este inacceptabil ca ideea divinității să fie coborâtă până la jocul de noroc, la un pariu.

Pariul pornește de la prezentarea a 2 opțiuni:

1 – Dumnezeu și viața de apoi există;

2 – Dumnezeu și viața de apoi nu există,

dintre care trebuie aleasă una. Dacă o alegi pe prima și ai făcut alegerea corectă, ai câștigat viața veșnică și grația lui Dumnezeu. Cine însă nu o alege, pierde totul. Dacă alegi opțiunea a doua și este cea greșită, vei primi pedeapsa divină pentru necredință. Acei care au pariat pe existența lui Dumnezeu, chiar și în cazul când nu au făcut alegerea corectă, nu au pierdut nimic. Concluzia lui Pascal poate fi rezumată în felul următor: Dumnezeu exista pentru ca este cel mai bun pariu.

În viziunea filosofului și teologului francez Dumnezeu e necesar pentru a înlătura dezordinea din Univers și din sufletul omului. Acei ce-l descoperă pe Dumnezeu și îmbrățișează credința sunt oameni ”cinstiți, fideli, umili, recunoscători, binefăcători, prieteni sinceri, adevărați” [2, p.254]. Este de menționat faptul că în ipostaza de teolog moralizator Pascal își îndreaptă efortul nu atât spre preamărirea idealului lumii de apoi, cât spre cercetarea minuțioasă și pe explicarea celei de aici, concentrându-și atenția asupra omului, mai exact, a diversității, contradicțiilor și dualismului naturii sale într-un mod cât mai obiectiv și convingător posibil. Și atunci când pune în evidență abisul spiritului uman ”disperarea ... nu e niciodată totală ... pesimismul e doar o etapă în dialectica spirituală și nicidecum concluzia ei” [1, p.151].

Referințe bibliografice:

1. CĂLINESCU, Matei (1971) – *Clasicismul european*, București, Editura enciclopedică română, 203 p.
2. PASCAL, Blaise (1998) – *Cugetări*, Oradea, Editura Aion, 568 p.

METAMORFOZELE STILULUI ÎN OPERA LUI GIOVANNI VERGA

**Tulbu Irina, lector, magistrul în filologie,
Departamentul de Literatură Universală și Comparată, USM**

Studiul de față își propune să readucă la cunoștința publicului larg numele profesorului Nicanor Rusu, un nume important în domeniul pedagogiei și filologiei spaniole și italiene, un nume ce merită să fie rostit, amintit și promovat. Savant care reprezintă, prin exemplul vieții sale, un model demn de urmat pentru tinerii ce studiază filologia romanică. Lucrarea dată reprezintă un studiu analitic privind limba și stilul lui Giovanni Verga. Vom insista, în mod deosebit, asupra analizei realizate de italianistul basarabean. Ca urmare a analizei minuțioase a limbii și stilului lui Giovanni Verga, Nicanor Rusu a înlesnit familiarizarea cititorului român cu operele celui mai mare scriitor verist din Italia de la sfârșitul secolului al XIX-lea. Rezultatele obținute de cercetătorul basarabean au dus la apropierea firească și la o mai bună cunoaștere, la noi, a literaturii italiene.

Cuvinte-cheie: *Nicanor Rusu, italianist basarabean, pedagog, literatura italiană, limbi romanice, cercetător literar, studii critice, stilul lui G. Verga.*

Problema limbii și stilului unui scriitor constituie o sarcină dificilă pe care trebuie să-o realizeze cel ce se ocupă de analiza și traducerea operelor literare ale scriitorului în cauză. Iar în cazul în care tehnica artistului predomină asupra conținutului intelectual (cum este și cazul lui Verga), cercetarea creației literare este mai dificilă. Pornind de la această idee, N. Rusu își propune să cerceteze, în teza sa de doctor, intitulată „Limba și stilul lui Verga”, particularitățile stilului scriitorului italian.

Studiul lui N. Rusu se bazează pe lucrările specialiștilor în domeniu precum: Luigi Russo „Giovanni Verga”, N. Cappellani „Opere di G. Verga”, Carli e Sainati „Scrittori italiani. Saggi con notizie e commenti”, Marguerite Lips „Le style indirect libre”, Leo Spitzer „Italienische Umgangssprache” ș.a.

În contextul dat, ținem să precizăm că problema limbii și stilului lui Verga nu a fost abordată în mod special de niciun italianist rus sau român. Nicanor Rusu își propune nu doar să constate anumite particularități ale limbii lui G. Verga, dar și să identifice semnificația expresivității ei. Tânărul cercetător basarabean își începe studiul cu polemica dintre apărătorii lui G. Verga (Luigi Capuana și Francesco Torraca) și cei care au fost împotriva acelei noi forme lingvistice introduse de Verga în operele sale (Edoardo Scarfoglio, Benedetto Croce și Luigi Russo).

Nicanor Rusu evidențiază intercalarea a două experiențe stilistice pe care le practică Verga: „da una lingua incolore, scialba, zeppa di termini generici, e infarcita di francismi, fiorentinismi e sicilianismi, buttati insieme nella stessa pentola dove bollivano tanti passioni artificiali del piu insipido e tardo romanticismo, passa ad un tratto ad una lingua personalissima, vigorosa, viva, espressiva e colorita, una lingua che portava una fragranza di un non so che di fresco, di sano e di robusto, la lingua dei Malavoglia, il suo capolavoro, dove ci imbattiamo in uomini, certo non molto ben vestiti, non troppo puliti, ma uomini di carne ed ossa; poi viene un nuovo rilassamento, una nuova tendenza, che si osserva già nelle Rusticane, ad allargare l'orizzonte e a far circolare un po' più d'aria nella forma del periodo, nelle locuzioni e nei singoli termini, e che doveva ricondurlo nella vecchiezza ad un mondo che aveva abbandonato da giovane” [4, p. 61]. De aceeași părere se arată și L. Russo în lucrarea “Giovanni Verga”: “il mutamento di mondo dal piccolo vilaggio peschereccio al borgo campagnolo con risentimenti

della citta vicina o dei grossi centri di vita amministrativa, si riflette nel periodare, nelle immagini e nello stile. Non c e piu quel rigoroso e geloso idiotismo proprio della prosa malavogliesca; le maglie sono allentate e per una consapevole ambizione” [6, p. 412] .

În continuare, având drept punct de pornire afirmația lui L. Russo, că Verga ar putea fi considerat un elev ideal al lui Flaubert, Nicanor Rusu își propune să stabilească asemănări între profesor și elev, ce se desprind atât din concepțiile lor despre artă, cât și din rezultatele obținute de fiecare scriitor în parte.

O primă asemănare se desprinde din faptul că, G. Verga vroia să modifice limba și stilul cu fiecare operă nouă. Exact cum a făcut Flaubert în Franța, care și-a schimbat stilul de câte ori a scris o altă operă nouă. Iar comparația dintre Verga și Flaubert i se pare lui Rusu deosebit de interesantă și instructivă în clarificarea problemei limbii și stilului lui G. Verga.

Un alt punct de contact ce poate fi stabilit între Flaubert și Verga, este identificat la nivelul structural al operelor. Romanul lui Flaubert nu are compoziția unei povestiri bine legate, cu o desfășurare dramatică precisă, cum ar fi, spre exemplu, romanul lui Balzac. Această formă de compoziție fragmentară este adoptată și de Verga. De aceeași părere se arată și Volodina I. P. în lucrarea „Пути развития итальянского романа”. Criticul literar rus afirmă că „romanul lui Verga este compus după principiul „tablourilor”, fiecare tablou din realitate, este urmat de altul, iar viața decurge lin, fără mare dramatizare...” [5, p. 86]. Aceeași idee o găsim și la N. Cappellani, care în studiul „Opere di Giovanni Verga”, observa următorul fapt despre capodopera verghiană: „I quindici capitoli, e stavo scrivendo canti, tranni qualcuno, come il settimo, e poche altre pagine di quelle che chiameremo corali, sono saldamente organizzati in modo quasi da presentare tanti quadri successivi di una grande rappresentazione scenica” [1, p. 118]. N. Rusu, analizând compoziția „Familiei Malavoglia” și a romanului „Mastro don Gesualdo”, ajunge la concluzia că capodopera verghiană prezintă, în complexitatea sa, o unitate mai mare și o anumită consecvență scenică, și anume în această operă este evidentă influența lui Flaubert și a școlii naturaliste franceze în general.

Un alt punct comun, identificat de N. Rusu, între stilurile lui Verga și Flaubert, constă în folosirea formei dramatice a dialogurilor. În capitolul intitulat „Dialogul și monologul în proza lui G. Verga”, cercetătorul basarabean analizează problema necesității folosirii abundente a dialogurilor și monologurilor în opera verghiană, identificând, de asemenea, existența unui limbaj unic, inconfundabil, pentru fiecare personaj. Caracteristic dintre toate este limbajul lui Don Franco, care amintește imediat figura memorabilă a lui Monsieur Homais din *Madame Bovary*. Unii dintre ei au câte o frază clișeu pe care o repetă întruna, cum ar fi, spre exemplu, „volete scommettere” a lui Don Silvestro, și „Ferm alla Giustizia” a lui Don Licciu Papa.

Următorul aspect observat de N. Rusu constă în faptul că, în opera lui Verga nu lipsesc discursurile bine construite, fie în conformitate cu logica intelectului, fie în concordanță cu sentimentele. Iar Verga folosește des gramatica afectivă și este conștient de „greșelile” făcute în mod intenționat. Punctul său de vedere Nicanor Rusu îl argumentează prin exemple din text.

Discursul lui Jupân Ntoni este construit conform tuturor normelor gramaticale, ale retoricii și ale artei. În același timp, bătrânul vrea să-și convingă nepotul să nu abandoneze casa și pentru a-și atinge scopul se folosește de acest unic mijloc: al cuvântului, în care depune multă căldură, dar în care predomină elementul rațional.

În discursul lui Don Gesualdo, spre deosebire de cel al lui Jupân Ntoni, predomină elementul afectiv. Aici atestăm, în primul rând, interjecțiile. Toate propozițiile sunt întrerupte, lipsește o coerență în expunerea gândurilor. Tânărul cercetător basarabean concluzionează că: „nella lingua del Verga constatiamo un largo uso della grammatica affettiva, da dove risulta che tutte le famose „sgrammaticature” verghiane altro non sono che un riflesso di questa forma speciale di grammatica, nuove costruzioni sintattiche dovute al carattere piu o meno affettivo del linguaggio dei suoi protagonisti. La prosa del Verga e tanto semplice che pare scorretta. Semplicita e scorrettezza che le viene appunto da quel suo tono popolare, prevalentemente

affettivo, in cui si rispecchia la semplicità degli animi di quegli individui rozzi incolti volgari o addirittura primitivi” [4, p. 67].

În studiul său Nicanor Rusu identifică încă o asemănare între Flaubert și Verga, care rezultă în folosirea constantă a imperfectului. Această formă verbală este perfectă pentru redarea structurii inedite ale operelor lor compuse dintr-un șir de tablouri legate între ele, pentru a crea senzația unei mișcări continue, aparent, fără nici un principiu și fără nici un scop, cum este, de altfel, viața. Deseori, G. Verga, pentru a întrerupe monotonia firului naratoric, apelează la disonanța temporală obținând, astfel, minunate efecte artistice.

G. Verga prefera adevărul în artă. Scriitorul italian nu s-a ocupat niciodată de critică literară, în sensul că nu și-a propus să urmeze în mod conștient o anumită școală. El considera școlile literare drept „simple clasificări ale criticii”, iar un scriitor cu adevărat original nu trebuia să fie clasificat sau închistat în limitele unei anumite școli sau curent literar. Concepțiile sale despre artă, Verga le expune sumar, pentru prima dată, în introducerea la nuvela „L'amante di Gramigna”. Teoria verghiană a impersonalității constă în faptul că, naratorul „intră în pielea” personajelor sale pentru a povesti „documente umane”. Naratorul este acela care adună fiorul pasiunilor, al suferințelor și îl dezvăluie, impasibil, fără reproș sau înflăcărare, stând de-o parte, lasă să vorbească evidența faptelor, logica lucrurilor. Autorul, punându-se în pielea personajelor sale, vede lucrurile cu ochii lor și trebuie să le exprime cu cuvintele lor. Astfel el va rămâne invizibil în operă, iar cititorul va avea impresia că asistă la niște fapte care se desfășoară sub ochii săi. Pentru a face personajele să vorbească, naratorul folosește limbajul lor: un stil concis, o sinteză simplă și concretă, un limbaj autohton și viu, intercalat de expresii populare și proverbe care au menirea de a evidenția obiectivitatea narațiunii. Iar limbajul și stilul trebuie să fie aderente personajelor, mediului, atingând pe cât posibil resursele dialectelor regionale. Limbajul e eliberat de orice finețe teoretică și academică. Verga construiește o limbă nouă: este limba națională, nu folosește dialectul sicilian fiindcă vrea ca operele sale să fie citite în toată Italia, o limbă îmbogățită cu termeni de origine dialectală, cu expresii și proverbe, cu o sintaxă modelată pe ritmul limbii vorbite de popor.

Atât Flaubert cât și Verga recunosc funcția majoră atribuită artei, neconcordanța față de această funcție le apare doar în momentul când încep să scrie un roman, simțindu-se nesiguri în alegerea cuvintelor, căci nu sunt niciodată convinși că cuvântul sau formularea la care s-au oprit, sunt cunoscute publicului larg căruia i se adresează cu operele sale narrative. În căutarea unei norme care să convină scopului pus, scriitorii vor recurge la discursul indirect liber. Discursului indirect liber, N. Rusu îi va consacra un capitol întreg, în care își propune să identifice cauzele folosirii acestui procedeu tehnic nou. Verga, spirit puțin deschis către critica literară, a ținut în adins să folosească procedeul dat, pentru a-și sublinia mai pregnant individualitatea și structura propriului stil.

Prin exemple elocvente din romanul „Familia Malavoglia”, N. Rusu urmărește să identifice cauza și efectul recurgerii lui Verga la vorbirea indirectă liberă. Cercetătorul basarabean ajunge la concluzia că, ceea ce-l motivează pe Verga să folosească discursul indirect liber în proza sa, sunt particularitățile lingvistice deosebite ale acestei forme. Numai această formă îi permite autorului să transmită toate nuanțele, intonația limbajului vorbit, toate formele de frază: afirmativă, interogativă, exclamativă, păstrând intactă toată expresivitatea și eficiența lor. De asemenea, datorită acestui procedeu, autorul poate să obțină și așa zisele efecte prin evocarea mediului încojurător. La acest aspect, N. Rusu constată o altă asemănare dintre Verga și Flaubert.

Criticul literar rus Volodina I. P. afirmă în lucrarea menționată că „în romanul „Mastro Don Gesualdo” Verga realizează un colaj dintre vorbirea indirectă liberă și dialog cu scopul unei caracterizări mai eficiente a personajelor”. Este un procedeu pe care autorul îl folosește pentru a descoperi sentimentele și pasiunile personajelor sale.” [3, p. 101]. Povestirea autorială trece lin în vorbirea interioară a eroului și cititorul devine martorul frământărilor lui. „Prin intermediul

vorbirii indirecte libere, precizează Volodina I. P., Verga dezvăluie doar gândurile și sentimentele personajelor principale, celelalte, lumea interioară a cărora nu este atât de complexă, sunt caracterizate prin intermediul dialogului” [3, p. 102].

Ultimul capitol din teza de doctor a lui Nicanor Rusu, intitulat „Lexicul utilizat de Verga în proza lui”, este consacrat studierii materialului lexical, bogat și divers, al prozei verghiene. N. Rusu își propune atât să examineze cuvintele, locuțiunile, îmbinările de cuvinte, termenii tehnici, mai exact acea parte care se află într-o continuă schimbare și evoluție, cât și să identifice contribuția scriitorului sicilian la îmbogățirea patrimoniului limbii naționale italiene.

În urma unei analize minuțioase a limbajului personajelor din opera verghiană, N. Rusu întocmește o listă de cuvinte și locuțiuni afectiv-expresive populare, la formarea căreia autorul a ținut cont atât de criteriul formal, cât și de cel referitor la conținutul unor determinate expresii. Cercetătorul basarabean constată că dublarea multor consoane în limba italiană este motivul pentru care această limbă este considerată drept una din cele mai expresive din lume. Iar măiestria lui Verga constă în alegerea și în modul de a le utiliza pentru a obține efectele artistice voite. Majoritatea locuțiunilor expresive, care, de altfel, reprezintă adevărata bogăție a limbii lui Verga, sunt preluate din dialectul sicilian.

În continuare, N. Rusu atrage atenția cititorului asupra faptului că, G. Verga în romanele sale folosește, deseori, porecle și denumiri toponomastice. Acest aspect este remarcat și de Volodina I. P. în lucrarea „История итальятской литературы XIX-XX веков”: „Verga, afirmă criticul rus, pentru a reda cât mai exact specificul mediului înconjurător unde se desfășoară acțiunea și cu scopul de a evidenția particularitățile vorbirii populare, recurge foarte des la porecle. [6, p. 121]. N. Rusu concluzionează că aproape toate numele de personaje sunt diminutive, iar unele dintre ele sunt specifice doar Siciliei. În mod deosebit, cercetătorul basarabean este interesat de porecele folosite, cu preponderență, în limba vorbită, urmărind să identifice cauzele apariției lor.

Împotriva intenției declarate a lui G. Verga de a nu acorda atenție meșteșugului stilistic, exprimarea sa este sugestivă. Limbajul artistic al romancierului se supune respectului pentru adevăr, prin precizia termenilor și a expresiilor. Iar dacă figurile de stil își fac loc, acestea au rolul de a contura cât mai obiectiv și mai complet caracterul personajelor. Aceste două aspecte asigură caracterul realist, obiectiv și veridic al romanelor verghiene. În urma cercetărilor efectuate de N. Rusu, tânărul italianist ajunge la concluzia că marele merit al lui Verga constă atât în măiestria de a scrie într-o astfel de limbă, încât prin intermediul ei cititorul ar putea simți chiar și mirosul locurilor descrise de autor italian, cât și în faptul de a fi reușit să dea viață creaturilor fanteziei sale reprezentându-le calitățile interioare prin intermediul limbajului lor.

Astfel, concluzionează Nicanor Rusu, „Verga a reușit să evadeze din lanțurile unei limbi lustruite și să creeze una nouă și vie, care seamănă foarte mult cu limba vorbită, dar nu este în fond decât un adevărat limbaj artistic unic și inconfundabil. G. Verga a reușit să pună în gura personajelor sale vorbele cele mai autentice, mai adecvate împrejurărilor, în care se petrec acțiunile, dăcându-le să trăiască intens și emoționant, personaje care rămân lung timp în memoria cititorului. G. Verga a fost un mare scriitor progresist și un mare artist al cuvântului” [4, p. 75].

Aceeași părere este împărtășită și de criticul italian, Mario Pazzaglia care, în „Antologia della Letteratura Italiana”, afirmă: „lo stile antiaccademico, antiletterario, semplice ed elementare come le reazioni psicologiche dei protagonisti, e il loro modo di vedere la cose. Quello del Verga e un linguaggio intimamente dialettale, non nel lessico, ma nella sintassi e nelle immagini che riflettono il discorso mentale prevalentemente emotivo e intuitivo degli umili personaggi popolari” [2, p. 713].

Colaborarea la revistele „Roma” și „Însemnări ieșene” și scrierea tezei de doctorat, semnifică pentru N. Rusu, începutul fructuoasei activități de cercetător al literaturii italiene. Bun cunoscător al limbii lui Dante, cercetătorul basarabean abordează problema limbii și stilului verghian din interior, iar cercetarea operei lui Verga în original îi permite să marcheze multe

subtilități inedite ale limbii scriitorului italian. Autorul și-a propus, în teza sa de doctor, drept scop principal cercetarea particularităților specifice stilului și limbii lui G. Verga. Accentul se pune, cu precădere, pe receptarea operei lui Verga în spațiul cultural românesc, fără ca lucrarea să pretindă a fi o cercetare exhaustivă a temei, sarcină ce depășește cadrul limitat al unei teze.

Nicanor Rusu abordează subiectul într-o manieră deosebită, iar pentru a menține viu interesul cititorului, tânărul cercetător basarabean recurge, deseori, la exemple și citate concludente. La realizarea obiectivelor propuse N. Rusu a utilizat o gamă largă de procedee critice. În contextul dat am putea numi doar câteva: organizarea cu simț artistic a materialului, descrierea, analiza ș.a.

Ca urmare a analizei minuțioasă a limbii și stilului lui Giovanni Verga, Nicanor Rusu a înlesnit familiarizarea cititorului român cu operele celui mai mare scriitor verist din Italia de la sfârșitul secolului al XIX-lea. Rezultatele obținute de cercetătorul basarabean au dus la apropierea firească și la o mai bună cunoaștere, la noi, a literaturii italiene.

Referințe bibliografice:

1. CAPPELLANI, N., (1940) - *Opere di G. Verga*, Firenze, Le Monnier, p. 118
2. PAZZAGLIA, M., (1972) - *Antologia della Letteratura Italiana*, vol. III, Zanichelli editore Bologna, p. 713
3. RUSSO, L., (1941) - *Giovanni Verga*, Milano, Laterza, 1941, p. 41
4. RUSU, N., (1942) - *Lingua e stile del Verga*, Iași, Italica, p. 67
5. VOLODINA, I., (1980) - *Пути развития итальянского романа*, Ленинград, Изд. Ленинградского университета, p. 86
6. VOLODINA, I., (1990) - *История итальянской литературы XIX-XX веков*, Москва, Изд. Высшая школа, p. 121

ÎMBUNĂTĂȚIREA EDUCAȚIEI LINGVISTICE PRIN ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE - *COMPETENȚĂ / COMPETENȚĂ DE COMUNICARE* – SENSURI ATRIBUITE

Tulei Angela, lector, master in pedagogie, doctorand, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM

The present study is an attempt to define the terms “competence” and “communicative competence”. A foreign language is an effective tool to enter a new level of culture, a tool of spiritual and intellectual maturity. Higher education represents an important means to accede to international sources of information and documentation in the professional field, promoting individual, professional and general human values. The study of a foreign language is not any more an objective of general culture; it is increasingly becoming a professional training objective. The need to develop students' communicative competence increases with the ideas found in pedagogical researches which show that the human personality can be professionally formed only in the process of communication. It is almost impossible to develop students' professional communicative competence outside the foreign languages classes.

The author explores a less trodden path for improving linguistic education by teaching students a foreign language: explaining the meanings given to the terms *competence* and *communicative competence*, which give theoretical solutions for achieving the formulated goal.

Key words: *competence, communicative competence, foreign language, communication, general culture.*

Studiul limbii străine nu mai constituie doar un obiectiv de cultură generală; el devine tot mai mult un obiectiv de formare profesională. Formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare profesională în limba engleză necesită stabilirea cadrului teoretic al specificității activităților didactice, a cerințelor față de limbajul profesional, stabilirea principiilor de selectare-

structurarea a conținuturilor pentru învățarea limbii engleze, inclusiv a celor de origine neprofesională.

A vorbi într-o limbă străină înseamnă a putea comunica în această limbă. Activitatea verbală este un proces de folosire a cuvântului pentru comunicare. Limba, cuvântul constituie un mijloc sau un instrument al comunicării, iar activitatea verbală – însuși procesul de comunicare. În activitatea de comunicare sunt antrenați oamenii, conștiința lor, sistemul de motivare, sfera lor emoțională, orientările și valorile lor. Comunicarea este un mijloc de a exprima o anumită atitudine față de alți oameni. Ea presupune transmiterea de informații, mijlocul principal de comunicare în societatea umană fiind limba, însă, paralel cu ea, în cadrul comunicării se utilizează pe larg și mijloacele nonverbale: înfățișarea, gesturile, mimica, poziția capului, poziția partenerilor unul față de altul.

Necesitatea dezvoltării la studenți a competenței de comunicare crește odată cu ideea pe care o descoperim în cercetări pedagogice care arată că personalitatea umană se formează profesional anume în procesul comunicării.

Competența. Educația este privită ca o evoluție a personalității de-a lungul întregii vieți, i învățăm dec mereu pentru o dezvoltare valabilă pe termen lung, deoarece progresul se derulează cu o viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generațiilor. A.Petre menționează, că „prin intermediul comunicării indivizii își împărtășesc interese, atitudini, simțăminte și transmit cunoștințe și idei” [12], iar J.-C.Abric apreciază în structura comunicării ”ansamblul proceselor prin care se realizează schimbul de informații și de semnificații între persoane aflate într-o situație socială concretă” [1, p 58]. Preocupat de problematica dezvoltării competenței de comunicare, A. Petre menționează că „comunicarea reprezintă un proces de interacțiune între persoane, grupuri, ca relație mijlocită prin cuvânt, imagine, gest, simbol sau semn” [12].

Pentru prima dată conceptul de *competență* a fost folosit de Platon.

Conceptul de *competență de comunicare* a fost folosit pentru prima dată de D.Hymes (1972) [Apud: 8], pe care o atribuie la nivelul de învățare a unei limbi; aceasta permite transmiterea de enunțuri și înțelegerea mesajelor în situații contextuale specifice.

Constatările lui D.Hymes au fost preluate de M.Canale și M.Swain (1980), care au propus *Modelul teoretic al competenței de comunicare*, drept punct de plecare servindu-le următoarea idee: „competența de comunicare se referă la relația dintre *competența gramaticală*, sau cunoașterea regulilor gramaticale, și *competența sociolingvistică*, sau cunoașterea regulilor de folosire a limbajului [5, p.6]. Modelul conține trei componente:

- 1) *competența gramaticală* – acuratețea formării propozițiilor și a utilizării vocabularului;
- 2) *competența socio-lingvistică* – capacitatea de a înțelege și a folosi limbajul în diferite contexte sociale;
- 3) *competența strategică* – capacitatea de comunicare eficientă [ibid., p.28-31].

Teoria învățământului bazat pe competențe a apărut în SUA și a rezultat din studiul experienței avansate a cadrelor didactice.

Inițial, termenul *competență* a apărut în psihologia profesionalismului, apoi s-a răspândit în cercetările practice ale psihologiei sociale, iar de aici s-a răsfrânt asupra cercetărilor cognitive, inclusiv în studiul pedagogic.

În practica internațională, conceptul de competență apare în calitate de termen central, deoarece competența:

- întrunește elementul intelectual și aptitudinal al educației;
- elementul intelectual și aptitudinal al educației include ideologia interpretării conținutului învățământului, format „de la finalitate”;
- competența de bază are esență integrativă, ea absorbind un șir de capacități și cunoștințe omogene sau înrudite, care se referă la sferele largi ale culturii și activității profesionale.

Conform lui G.Boterf, **competența** desemnează un ansamblu de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini), în vederea rezolvării unei situații complexe aparținând sferei situativ-problematică [3, p.38].

Pornind de la J.Henry și J.Cormier, am dedus următoarele *caracteristici de bază ale competenței*. **Competența**:

- *este complexă*: integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale;

- *este relativă*: spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, o competență nu va fi niciodată atinsă, ea se dezvoltă pe parcurs trecând de la un nivel inferior spre unul superior; nivelul dezvoltării sale se caracterizează prin diversitatea și complexitatea contextelor în care competența poate să se manifeste, prin specializarea resurselor pe care ea este capabilă să le utilizeze și standardele din ce în ce mai exigente care respectă performanțele (finalitățile) pe care ea le generează; pentru a asigura această dezvoltare continuă, învățământul trebuie să se sprijine sistematic pe cunoștințele anterioare pentru a le plasa în relație cu modele noi; el trebuie de asemenea să mobilizeze frecvent aceleași competențe, dar asigurându-se de un progres în diversitatea contextelor sau complexității finalităților;

- *este potențială*: spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în contextele diferite ale contextului de învățământ, când elevul/studentul va fi singurul în fața unei sarcini de îndeplinit; învățământul trebuie să producă rezultate, dar rezultatul (produsul sau performanța) nu este garantarea unei competențe; competența se bazează pe procesele care permit să genereze rezultate;

- *este exercitată într-o anumită situație*: competența se manifestă esențial prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație, sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată (asimilare), sau adaptându-se la situația în cauză (acomodare); dezvoltarea unei competențe se efectuează esențial în administrarea situațiilor din ce în ce mai diversificate și complexe, cu ajutorul resurselor din ce în ce mai specializate;

- *este completă și insecabilă*: competența nu este divizibilă; o competență generează o situație, altfel este o non-competență, o simplă resursă; dezvoltarea competențelor nu poate fi efectuată într-un mod secvențial sau segmentat, dar într-un fel concentric;

- *este transferabilă*: deoarece competența trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea nu poate să se reducă la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibile, ci presupune că educatul (studentul) este capabil să reutilizeze procesele, adaptându-le deliberat la un nou context (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile, spre exemplu), știe să facă diferența între esențialul (de ex., componentele sale) și contextualul (cunoștințele proprii unei discipline); dacă finalitățile nu sunt decât repetarea scopurilor realizate anterior, performanța se va consolida, dar competența nu se va dezvolta, deoarece competența rezidă în transfer și nu în reproducere;

- *este conștientizată*: competența este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor; or, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține; astfel apare conceptul de metacunoaștere (*cunoașterea-de-sine-însuși*, socratică), de autoevaluare, diferite mecanisme destinate a conștientiza conținuturile, deoarece conținuturile constau esențial în transformarea, în procesul de reflectare, a experiențelor în competențe.

În aceeași ordine de idei, A.Beauchense precizează că o competență este un tot întreg, compus din cunoștințe, capacități și atitudini care pot fi mobilizate și traduse în performanțe [2].

Conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi, învățare, predare, evaluare*, competența de comunicare este o competență cheie, ea incluzând competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică [4, p.86].

În Republica Moldova termenul de *competență* s-a instalat ca definitiv al educației odată cu realizarea reformei învățământului general și universitar, Curriculumul Național (*Curriculum de bază, 1997*) fiind axat pe triada *cunoștințe-capacități-atitudini*. Unele surse dau pentru noțiunea de *capacitate* (în sens îngust) sinonimul *abilitate*. Acesta însă, în anumite contexte, poate avea valoare generică în raport chiar și cu competența. Este cert însă că în procesul instructiv-educativ competența se formează prin activități de integrare a *cunoștințelor, capacităților și atitudinilor* [11].

O distincție principială în definirea competenței o realizează Vl. Pâslaru, care marchează drept una din caracteristicile sale principale faptul că ea reprezintă o achiziție a personalității elevului, demonstrată și de predicatul *a ști să faci, a fi în stare să..., a putea să..., a fi capabil să...* [11, p.216].

Competența de comunicare. Necesitatea dezvoltării la studenți a competenței de comunicare crește odată cu ideea pe care o descoperim în cercetări pedagogice, ce arată că personalitatea umană se formează profesional anume în procesul comunicării. Comunicarea permite omului să aprecieze faptele și atitudinile, să însușească normele sociale, să le controleze și să le aplice în practică, elaborându-și astfel principiile etice de conduită, potrivit cărora trăiește și acționează. Psihologul I.Negură menționează, că comunicarea este forța motrice principală a dezvoltării personalității umane, calitatea personalității fiind în raport direct de calitatea comunicării. [Apud: Palii A., 10].

Universul informațional și cultural în care se formează personalitatea contemporană este foarte stresant, având în vedere provocările sociale remise de mediul virtual. Aspirația studenților spre integrare socială optimă punctează nevoia dezvoltării competențelor de comunicare și a celor emoționale ce ar facilita valorizarea maximă a potențialului individual al studenților.

Procesul de comunicare are o triplă dimensiune: *comunicarea exteriorizată* (presupune acțiunile verbale și nonverbale, observabile de către interlocutori), *metacomunicarea* (ceea ce se înțelege dincolo de cuvinte) și *intracomunicarea* (comunicarea realizată de fiecare individ în forul său interior, la nivelul sinelui)” [16].

Ideea lui V. Goia precum că „comunicarea, în esență, se învață, căci nu este suficient să știi multe cuvinte, ci e necesar să știi să comunici mesaje, organizând cuvintele în contexte, în funcție de conținutul de comunicare, de interlocutor, de scopul comunicării etc., mergând spre esențe, evitând poluarea verbală, incongruența exprimării, lipsa de precizie a termenilor. Exprimarea precisă, nuanțată, plastică, adecvată scopului comunicării dovedește însușirea culturii” [9] a devenit un adevăr.

Personalitatea studentului se definește în contextul formării profesionale. Mediul de comunicare profesională contribuie la formarea identității profesionale a studenților.

„Comunicarea este un mod fundamental de interacțiune psihosocială fără de care oamenii nu ar putea să devină oameni și să cultive valorile proprii”, susține L. Șoitu. Se consideră ideală acea comunicare în care tot ce se emite poate fi receptat. Filtrul este alcătuit din sistemul de valori proprii receptorului și în funcție de care alege – aproape spontan – partea din mesaj care îl interesează sau îi generează emoții cunoscute, respingând restul [14, p.11].

Competența de comunicare este proces și rezultat al unei activități sintetice de acumulare a cunoștințelor, formării capacităților și atitudinilor, care evoluează în comportamente, trăsături caracteriale și reprezentări/viziuni. Aptitudinile sunt comunicate prin ereditare și dezvoltate prin educație [11].

Competența comunicațională, sau competența de comunicare, presupune capacitatea individului de a codifica și decodifica mesajele (verbale, nonverbale și paraverbale), de a fi competent la nivelul comunicării interpersonale, de a emite mesaje fără a manifesta exces de afectivitate și fără a exprima dezaprobarea față de mesajele altora.

Ființa umană este o ființă socio-culturală, adică are capacitatea de a formula interese și de a promova valori sociale. Omul este o ființă informațională și comunicantă, care nu poate trăi în afara comunicării. Este dispus să comunice prin experiență și prin exercițiu, dobândind competența de comunicare.

Competența comunicativă a unei persoane crește odată cu gradul de maturizare cognitivă și axiologică pe care aceasta l-a dobândit.

T.Slama-Cazacu definește competența comunicativă drept „capacitate de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum și de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ. În educație, capacitatea de comunicare determină înțelegerea dintre profesor și educat în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare” [14, p.32].

Competența de comunicare în limba de instruire este o parte esențială a demersului educațional. În varii contexte, comunicarea este la rang de competență generală, indiferent de subcategoria în care se încadrează. Definiția CE a competenței de comunicare o include în competențele generale. CE distinge comunicarea în limba maternă (cu unele rectificări – limba de instruire, limba oficială) și comunicarea în 1-2 limbi străine. Se știe, că nu doar studiul instituționalizat al limbii și literaturii asigură dezvoltarea competenței de comunicare, ci fiecare disciplină își are partea de contribuție. Domeniile de utilizare a limbii sunt variate. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* specifică domeniul public, domeniul profesional, domeniul educațional și domeniul personal.

Competența de comunicare definește eficacitatea interacțiunii, a schimbului informațional și interpersonal, abilitatea de a folosi în mod deliberat anumite relații și dependențe, pentru a spori magnitudinea impactului și a schimbului interpersonal și pentru a converti respectivele determinații în acțiuni bine orientate într-o direcție stabilă cu anticipație. Competența de comunicare se afirmă în exercițiul curent al relaționării, ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță și care angajează, din această cauză, acțiuni bine conștientizate, raționalizate [7, p.100].

Conceptul de competență de comunicare în limbi străine definește o capacitate lingvistică general-umană care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectiva antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică. Cele mai populare limbi străine (engleza, franceza, germana, spaniola, rusa) sunt considerate drept resurse de comunicare interculturală, în toate domeniile de activitate [13, p.22-23].

Faptul că azi studiul limbii străine nu constituie un scop în sine, ci devine o componentă a formării profesionale, cu determinații sociale și profesionale majore induce inserarea unor elemente de ordin non-lingvistic, de specialitate în procesul de predare-învățare a limbii străine. Stabilirea acestor elemente implică o documentare asupra specificului activităților, a cerințelor de limbaj specializat precum și asupra particularităților de gen și specie ale textelor provenite din sfera vieții profesionale.

Problematika formării competenței de comunicare într-o limbă străină este plasată la intersecția mai multor arii ale științei: lingvistică, pedagogică, semantică, pragmatică, sociologică, psihologică, analiza discursului sau teoria comunicării, domenii între care se stabilesc relații de complementaritate și interdisciplinaritate.

Din perspectiva pedagogică, formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine devine un scop strategic, susținut la nivel de politică europeană a educației prin:

- *Cartea Albă pentru educație și instruire*, care „stipulează necesitatea învățării a trei limbi europene”, începând cu ciclul preșcolar (1995);
- *Cadrul european comun de referință al limbilor*, care „a determinat schimbări majore în predarea, învățarea și evaluarea limbilor moderne”, promovând orientarea către aspectele funcționale ale limbii” (2000);

• *Portofoliul european al limbilor*, care include: *Pașaportul lingvistic valabil pentru toate statele Comunității Europene*; *Bibliografia lingvistică – „Memoria itinerariului de învățare” (formală, nonformală, informală)*; *Dosarul – „o selecție de materiale alese de către elev pentru a justifica progresele” la nivel de dezvoltare a competențelor lingvistice și de experiențe interculturale* (2001);

• *Anul European al Limbilor, inițiat de CE și de UE* (2001);

• *Rezoluția în formarea diversității lingvistice și a educației purilingve*, adoptată de *Conferința generală a UNESCO* (2003);

• *Profilul european al formării profesorilor de limbi străine*, care vizează „patru dimensiuni fundamentale” (*structură, cunoaștere și înțelegere; strategii și competențe; valori*), cu o viziune unitară „asupra sintagmei de *competență lingvistică*” (2004);

• *Valorificarea studiului intitulat Date-cheie privind predarea limbilor străine în școli* [Ibidem, p.28-38].

Competența de comunicare în limbi străine definește:

• *formă specifică de competență lingvistică*, formată și dezvoltată după competența lingvistică dobândită la nivel de limbă maternă (uneori simultan cu aceasta);

• *capacitate specifică* exprimată prin:

a) cunoștințe esențiale care permit comunicarea eficientă, verbală și scrisă, în situații deschise, variabile;

b) deprinderi de bază și aptitudini de învățare integrate pedagogic în strategii cognitive care permit: exprimarea contextuală eficientă; lectura și înțelegerea unor texte diferite; scrierea de texte simple și complexe, publicabile;

c) atitudini cognitive și noncognitive (afective, motivaționale, caracteriale) superioare care permit:

- distincția între informațiile esențiale-neesențiale;

- exprimarea unor opinii și idei, argumentate verbal și scris;

- valorificarea cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor de învățare, integrate în strategii cognitive dobândite, ca mijloace de comunicare interculturală, în diferite domenii de activitate cu efecte formative pozitive în termeni de (auto)dezvoltare psihologică și socială, intrapersonală și interpersonală durabilă [6].

Concluzii. Sensurile atribuite de către specialiști termenilor *competență* și *competență de comunicare* configurează și un referențial specific de formare-dezvoltare a acestora studenților, care discriminează și o anumită specificitate competenței de comunicare în limba străină. Aceasta devine, în actualitate, nu doar o competență de cultură generală, ci și una de comunicare profesională.

Referințe bibliografice:

1. ABRIC J.-Cl. *Psihologia comunicării*. București: EDP, 1994

2. BEAUCHESNE A., BOUCHARD L., HENSLER H. et al. *Baccalauréat en enseignement au secondaire: modèle de développement curriculaire*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, 1993

3. BOTERF G. Le. *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'organisation, 1999, 445 p.

4. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Consiliul de Cooperare Culturală, Comitetul Director pentru Educație „Studiarea limbilor și cetățenia europeană”, Strasbourg, p. 86

5. CANALE M., SWAIN M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. În: *Applied Linguistics*, 1980, nr.1, p.1-47

6. CRISTEA S. *Conceptul pedagogic de competență*. În: *Didactica Pro*, 2011, nr. 1

7. EZECHIL L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002, p.100

8. GÎNCU I. *Dimensiunea valorică a competenței profesionale*. În: rev. *Didactica Pro*, 2014, nr.1 (83), p. 19-24

9. GOIA V., DRAGOTOIU I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995. 76 p.
10. PALII A. *Cultura comunicării*. Chișinău: Epigraf, 2008. 280 p.
11. PÂSLARU VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Sigma, 2013
12. PETRE A. *Stiluri și metode de comunicare*. București: Aramis, 2003
13. PETRESCU A. *Formarea profesorului de limbă străină din învățământul preșcolar și primar – schimbări de paradigmă în contextul profesionalizării*. Editura Universității din București, 2012, p.22-23
14. SLAMA-CAZACU T. *Psiholingvistica – știință a comunicării*. București: All Educational, 1999. 825 p.
15. ȘOITU L. (coord.). *Introducere în Educație*. Ed. Didactică și Pedagogică, 2013. 200 p.
16. TRAN V., STĂNCIUGEANU I. *Teoria comunicării*. București: SNSPA, 2001

METAPHORICAL COLLOCATIONS IN THE ECONOMIC LANGUAGE

Țopa Natalia, lector, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM

Colocația este un tip de relație între cuvinte care ne ajută să găsim cuvintele potrivite pentru a fi îmbinate cu alte cuvinte. Traducerea colocațiilor este o problemă constantă. Deseori în limba engleză sunt utilizate cuvinte și colocații cu sens metaforic - cu sensul diferit de cel literal.

Se trece de la semnificația obișnuită a unui cuvânt (expresie), la o altă semnificație, pe care cuvântul (expresia) nu o poate avea, decât în virtutea unei analogii, fără unificarea totală de sens.

Metaforele folosite în limbajul de afaceri sunt o modalitate de a face aluzii la subiecte care nu sunt discutate în mod deschis. Colocațiile metaforice sunt utilizate în mod eficient pentru a tenta consumatorii, deoarece acestea utilizează imagini pentru a oferi explicații și, prin urmare, o înțelegere mai clară a ideilor complexe. Este foarte important să se ia în considerare contextul și toate particularitățile care pot să apară, să se consulte dicționare specializate, fiecare exemplu să fie analizat adecvat pentru a reda sensul corect al colocației metaforice.

Key words: *collocation, to collocate (with), metaphorical, source language, target language, context.*

Some words in English are used metaphorically – words that have different meaning, not exactly the same as their literal meaning. Usually, the quality of one word is applied to another word. In the work *Metaphor and gender in business media discourse: A critical cognitive study*, Veronika Koller notes that metaphors have a dominate role in business language and usually, create an aggressive and gender-biased working climate. She mentions that metaphors are used in business language as a way to make allusions to topics that are not openly discussed. Metaphorical collocations are effectively used to tempt consumers because they use imagery to provide explanations and thus a clearer understanding of complex ideas. Also, the author mentions the prevalence of war metaphors in business marketing texts and metaphors of evolutionary struggle in mergers and acquisitions texts. She claims that these sorts of aggressive metaphors provide a conceptual frame to the reader and therefore a particular understanding of issues. [6, p. 128]

Using “*business is war*” metaphor the author emphasizes the aggression and male bias that goes together with it. Due to the fact that both war and business have historically been male-dominated, economic domain tends to link the two through the use of imagery in metaphors, metaphorical collocations and in turn perpetuates the notion that business is predominantly a male or masculine affair. The essential elements of business are companies, market, business policy and commercial activities, while the elements of war contain armies, battleground, strategies, results, etc. The business competition can be described by using some expressions related to war in that these war terms can well reflect the intensity of commercial competition. Some linguistic expressions of war terms are commonly found in business situations.

So, let us illustrate some examples of such metaphorical collocations and try to analyze them. It is important to mention that usually metaphorical collocations of this type are translated using explicitation, the process of making something explicit.

Fill or Kill (FOK) order is "an order to buy or sell a stock that must be executed immediately"—a few seconds, customarily—in its entirety; otherwise, the entire order is cancelled; no partial fulfillments are allowed. We will translate that expression into Romanian as “*ordin de vânzare sau cumpărare imediată a unui anume titlu de valoare care, dacă nu este executat imediat se anulează*” by means of *explicitation*.

Dead rent is a fixed rent; *especially*: one imposed upon a concessionaire without regard to the yield of his or her concession. [8]. It is translated into Romanian as *rentă/chirie moartă* using *word-for-word* translation technique, but also it is followed by an explicitation: *arendă pentru proprietatea neutilizată*.

Grey knight - an ambiguous intervener in a takeover battle, who makes a counterbid for the shares of the target company without having made his intentions clear. [9]. Giving the translation of this metaphorical collocation we can state that it is also translated using *word-for-word* translation technique, but the dictionary gives some explanations too. (“*cavaler cenușiu*”; *companie care acționează în vederea preluării unei alte companii prin supralicitarea ofertei unui “cavaler alb”*) So, to understand correctly this metaphorical collocation we should consult specialized dictionary.

White knight (a person or company that rescues a targeted firm from a takeover attempt by buying the firm. [9]) = “*cavaler alb*”; *lichidator preferat; firmă care preia o altă firmă acceptată de aceasta din urmă în defavoarea unei firme care dorește să procedeze la o preluare ostilă*. In this example, we can notice that translation was made by the same translation techniques, namely *word-for-word* translation technique and *explicitation*.

The same situation is in the case of following example: **hostile takeovers** - an acquisition of a firm despite resistance by the target firm's management and board of directors. [9] = *preluare ostilă (achiziționare printr-o ofertă pe care conducerea societății vizate o respinge)*.

Surely, there are metaphorical collocations in business language that are not related only to war terminology. Some collocations consist of words from everyday life. Such are the following examples:

Discount window - credit facilities in which financial institutions go to borrow funds from the Federal Reserve. These loans, which are priced at the discount rate, are often structured as secured loans to alleviate pressure in reserve markets. It helps to reduce liquidity problems for banks and assists in assuring the basic stability of financial markets. [7] This collocation has the following equivalent in Romanian: “*fereastră de scontare*” (*posibilitate a instituțiilor de credit de a obține un împrumut la banca centrală*). So, we can see that English word **window** does not have something in common with the Romanian *posibilitate*, here is given *explicitation*. Therefore the translator should be very careful in translating metaphorical collocations of this type.

Here is another example: **head and shoulders**, collocation that in English has the meaning of a technical analysis term used to describe a chart formation in which a stock's price: 1. Rises to a peak and subsequently declines. 2. Then, the price rises above the former peak and again declines. 3. And, finally, rises again, but not to the second peak, and declines once more (the first and third peaks are shoulders, and the second peak forms the head.) [7] In Romanian it has *word-for-word* translation that is followed by *explanatory note*: “*cap și umeri*”, *grafic asemănător cu conturul capului și umerilor unei persoane, care semnalează inversarea unei tendințe/unui trend*.

Another example of metaphorical collocation are: **golden handcuffs** (payments deferred over a number of years that induce a person to stay with a particular company or in a particular job [9]) and has the Romanian equivalent of “*cătușe aurite*”, *contract/avantaje pentru*

stimularea fidelității brokerilor față de firma de brokeraj la care lucrează. Here is also used *word-for-word* translation and *explicitation*.

Cook the books (make fallacious entries in or otherwise manipulate a financial record book for fraudulent purposes [9]) is translated into Romanian as *a falsifica registrele/rapoartele (a contraface rapoartele financiare)*;

Buy the book (an order typically from a large institutional investor to a broker to purchase all the shares available at the market from the specialist and other brokers and dealers at the current offer price. The book refers to the record the specialist kept before the advent of computers [9]) does not have an equivalent in Romanian, it is translated using *explicitation* translation technique – *a cumpăra toate acțiunile disponibile pe piață la prețul current de ofertă*;

Fallen angel (1. a bond that was once investment grade but has since been reduced to junk bond status. 2. a stock that has fallen substantially from its all time highs [7]) is translated into Romanian using such indirect translation techniques as *modulation* and *explicitation* – *obligațiune degradată, obligațiune al cărei grad investițional s-a deteriorat până la nivelul BB sau mai jos*;

Killer bee (an individual or firm that helps a company fend off a takeover attempt. A killer bee uses defensive strategies to keep an attempted hostile takeover from occurring [7]) also does not have an equivalent in Romanian and is translated by means of *modulation*: *instituție financiară care ajută o companie să evite o ofertă de preluare*;

Lame duck in business context has the meaning of an ineffective trader who is in or near bankruptcy due to a series of bad trades, often over a long period of time [www.thefreedictionary.com]. Into Romanian it is translated by means of *modulation*, and to be precisely, it is used *generalization* – *companie inficientă, om fără noroc*;

Cats and dogs are speculative stocks with short histories of sales, earnings, and dividend payments [www.thefreedictionary.com]) and into Romanian this metaphorical collocation is translated by means of *explicitation*: *acțiuni speculative emise de puțin timp (și care nu au fost tranzacționate intens, nu au produs prea mult profit sau dividende)*.

The same translation technique (*explicitation*) is used in case of **Balloon Maturity** (any large principal payment due at maturity for a bond or loan with or without a sinking fund requirement. [www.thefreedictionary.com]). Into Romanian it is translated as credit cu rambursări mari la scadență; emisiune de obligațiuni cu plăți mai mari la termene apropiate de scadența finală. We can easily notice that in economic context we definitely cannot use word-for-word translation technique because it would cause serious misunderstanding of the message.

Little dragons (term for the economies of Hong Kong, Singapore, South Korea and Taiwan [9]) = *țări în curs de dezvoltare din Asia* (Singapore, Hong Kong, South Korea, și Taiwan). Certainly, there is nothing in common between English noun **dragon** and the Romanian **țară**. But, taking into account that it is a metaphorical collocation and using such indirect translation technique as *explicitation* the translation in economic context is understandable.

After analyzing these examples we can outline the following conclusions. First of all, we can see that almost in all cases *explicitation* is used, the indirect translation technique that helps us to better understand the meaning of certain metaphorical collocations. Some semantic changes were made, as from context we could see that in case of “*fallen angel*” or “*killer bee*” nouns were translated using *modulation*. Due to the fact these metaphorical collocations may be translated by means of literal translation (for example, “*înger căzător*” or “*albină ucigașă*”) both, the speakers and the translators should be very attentive in accepting very easily the collocation by giving a foreign meaning. The sonorous coincidences are often absolutely accidental and can generate completely bizarre situations of communication. It is very important to take into account the context and all peculiarities that may occur, to consult specialized dictionaries and to address each case in proper form in order to render the right meaning of metaphorical collocations.

References:

1. BAKER, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London/ New York: Routledge, 1992. 322 p.
2. CEPRAGA, L. *Analiza semantico-structurală a managementului economic în limba română*. Chișinău, 2004. 194 p.
3. HATIM, B., MASON, I. *The Translator as Communicator*. London: Routledge, 1997. 224 p.
4. ILYAS, A. *Theories of Translation: Theoretical Issues and Practical Implications*. Mosul: University of Mosul, 1989. 187 p.
5. PREDESCU, E. *Discursul științific economic*. Constanța: Editura Ovidius University Press, 2003. 320 p.
6. WINTER, W. *Impossibilities of translation*. New York: Routledge, 1964. 136 p.
7. <http://www.investopedia.com/categories/economics.asp>
8. www.meriam-webster.com
9. <http://www.thefreedictionary.com/>

DIMENSIUNEA STRUCTURAL-FUNCȚIONALĂ A TERMINOLOGIEI MEDICALE

Vreme Natalia, doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Terminologia medicală reprezintă o formă particulară de limbaj specializat ce se află în continuă dezvoltare, un cod comun al vorbitorilor care formează comunitatea medicală. Acest limbaj reflectă istoria civilizației mondiale prin termenii săi, care au ajuns la noi de-a lungul secolelor, fiind amprente digitale ale culturii, o viziune asupra lumii, modalități de transmitere, percepție și stocare a informației despre diverse fenomene medicale. Acest articol reprezintă un studiu analitic al aspectului structural-funcțional al terminologiei medicale prin relevarea principalelor particularități ale originii, tipurilor de unități terminologice, mijloacelor de îmbogățire a limbajului medical. Sinapsia, ca procedeu de formare a cuvintelor noi, este întotdeauna actuală într-un limbaj specializat, inclusiv și în domeniul medical.

Cuvinte-cheie: *unitate terminologică, sinapsie, limbaj specializat, compunere sintagmatică*

Sub influența unor factori extralingvistici, cum ar fi: dezvoltarea explozivă a științei și tehnicii, creșterea schimburilor inter-culturale și acumularea de cunoștințe din diverse domenii speciale au dus la apariția și dezvoltarea terminologiei. Toate schimbările din domeniul științelor presupun schimbări paralele în sistemul denumirilor, iar modificările terminologice influențează, în mod evident, traducerea termenilor din diferite domenii. În scopul decodării mesajului dintr-un domeniu profesional este esențial să-i cunoaștem termenii, unități de bază a terminologiei, care denumesc conceptele proprii fiecărei discipline specializate.

În lucrarea respectivă ne-am propus drept scop să analizăm particularitățile terminologiei medicale sub aspect structural și funcțional. Pornind de la faptul că terminologia unui domeniu nu este o stare, ci un proces niciodată încheiat, dezvoltarea terminologiei necesită o cercetare aprofundată, deoarece evoluția rapidă a fenomenelor tot mai noi în medicină constituie o provocare pentru întreg mediul comunitar.

Limbajul medical dispune de un vocabular extrem de bogat, iar terminologia include un număr impresionant de termeni proveniți din diferite limbi și se caracterizează prin nonambiguitate, univocitate și monoreferențialitate. Sub aspect semantico-funcțional, termenii medicali se împart în multiple clase semantice. Vom enumera doar câteva dintre acestea:

- Maladii și afecțiuni: *Aseptic meningitis - meningita aseptica; Asthma - astma; Atypical depression - depresie atipică; Autism - autism; Infertility - infertilitate; Bacterial vaginosis - vaginita bacteriana, etc.*

- Simptome: *Acidosis – acidoză; Vasodilation – vasodilatație; High risk of infection – risc înalt de infectare; Leukemia – leucemia; Respiratory failure – afecțiune respiratorie; Dysfunction – disfuncție; Insufficiency – insuficiență, etc.*
- Instrumente și utilaje: *Scalpel - bisturiu; Caliper – etrier; Ilizarov apparatus - aparatul Elizarova; Articulator – articulator; Galotti articulator - articulator Galotti ; Kocher forceps - penseta Kocher, etc.*
- Specialiști: *Nurse – asistentă medicală; Nurse-midwife – moașă; gynecologist- ginecolog; psychiatrist – psihiatru, etc.*
- Substanțe medicamentoase: *BCG (Calmett-Guerin vaccine) - BCG (bacilul Calmette-Guerin); BCG / HIV-vectored vaccines - BCG / HIV vector vaccin, etc.*
- Metode diagnostice și de tratament: *Electrocoagulation of uterine tube - electrocoagulare a trompei uterine; Mechanical occlusion of the fallopian tubes - ocluzia mecanică a trompelor uterine; Palliative care – îngrijirea paliativă; Rubella immunization – vaccinarea împotriva ruzelei; Mantoux test, PPD test – testul Mantoux etc..*
- Domenii de specializare: *Cardiology – Cardiologia; Pediatrics – Pediatrie; Oncology – Oncologie; Toxicology – Toxicologie; Dentistry – Stomatologie etc.*

Termenii specializați pot fi clasificați și în funcție de modalitățile de formare a lor. În lucrarea ”*Linguistic Concepts in Terminology. Medical Terms in Context*” autorul Simona N. Staicu delimitează următoarele tipuri de unități terminologice din punct de vedere structural:

- unitățile terminologice monolexicale:
 - simple (*efect, poziție, proces, edem, deficit, tendon, durere, flexie, inserție, rotație, afectat, activ, inferior, spontan, intern, clinic etc.*);
 - derivate cu elemente de prefixare sau sufixare (*abducție, adducție, anormal, bipodal, sagital, dureros, sural, reumatoid, antiinflamator, ligamentar, crioterapie, diadinamici, monoarticular, instabilitate, intracapsular, hiperostozantă, hiperuricemie, contrarezistență etc.*);
 - compuse (*capsulo-ligamentar, femuro-patelar, postero-lateral, tibio-peronieră, femuro-tibială, senzitivo-motorie, astragalo-calcaneeană, tarsometatarsiană ș.a.*);
 - unități terminologice polilexicale : *scobitură intercondiliană, tendoane periarticulare, burse seroase, condili femurali laterali, extensie completă, articulația tibioperonieră superioară, stabilitate antero-posterioară a genunchiului, leziuni ulcerative femuro-patelare, spondilită anchilozantă, ligamentul posterior Winslow, decubit dorsal, tensorul feței laterale, flexie plantară, supinația subastragaliană, hiperuricemie asimptomatică, gută cronică tofacee ș.a. [8, p.244].*

În general, vocabularul specializat se îmbogățește urmând tiparele general valabile la nivelul lexical. Astfel, termenii pot fi formați prin utilizarea resurselor existente, cuprinzând un întreg arsenal de procedee de formare: *derivare, compunere tematică, compunere sintagmatică, terminologizare, abreviere etc.*, prin utilizarea resurselor noi, cum ar fi *împrumutul* sau prin mijloace mixte –*calcul*. Sursa principală de formare a termenilor este, însă, *împrumutul*: „Orice terminologie științifică actuală manifestă o abilitate imensă față de împrumut și o vocație internațională, mobilitatea cantitativă, neobținându-se prin creație internă, ci aproape exclusiv prin împrumut (în primul rând ca împrumut propriu-zis, dar și sub forma calcului) și aflat în toate etapele de adaptare” [7, p.6.]. Sistemul elementelor terminologice greco-latine din domeniul medical include sute de termeni standardizați, uniformizați și reglementați care funcționează în multe țări, formând astfel un strat terminologic internațional: anatomie, terapie, chirurgie, stomatologie, hematologie, histologie, microbiologie, endocrinologie, etc. În literatura de specialitate sunt stabilite peste 300 de elemente terminologice finale greco-latine care depind de etimonul lor general [6, p.2].

O sintagmă care denumește o noțiune printr-o definiție formată din cel puțin două elemente minimale (gen și specie), a căror structură (element determinat + element determinant) reflectă această exigență poate fi considerată un *termen complex*. Cea mai mare parte a termenilor sunt sintagme (mai ales nominale), iar sintaxa terminologiilor este, în mare măsură,

una a grupurilor de cuvinte, formate prin „sudarea” secvențelor denominative uzuale. Denumirile multiple pe care le-au primit aceste formațiuni de-a lungul timpului dovedesc statutul lor încă neclar din perspectiva analizei lingvistice: *lexie* (B. Pottier), *sintagmă lexicală*, *sintagmă lexicalizată*, *synapsie* (E. Benveniste), pentru formațiunile alcătuite din două substantive (subst. + prep. + subst.), *composé syntagmatique* (L. Guilbert), categorie ce include și secvențe de tip subst. + adj. (*navigation spatiale, plein emploi*).

Sinapsiile reprezintă unități lexicale complexe întâlnite frecvent în limbajele specializate. Compunerea sinaptica este un fenomen destul de amplu și de o importanță considerabilă în ansamblul fenomenelor din lexicologie și terminologie, funcția căreia este de a îmbogăți vocabularul unei limbi și al limbajelor de specialitate. Pentru a demonstra productivitatea sinapsiei în domeniile specializate, prezentăm următoarele exemple: *crise d'asthme (asthmatic crisis)*, *papier à articuler (articulating paper)*, *cire à articuler (articulating wax)*, *appareil de prothèse dentaire (dental prosthesis)*, *blanchiment de dents (teeth whitening)*, *bourrelet d'occlusion (occlusal rim)*, *cire d'occlusion (bite wax model)*, *gants d'examen (medical examination gloves)*, etc.

Primul lingvist care a determinat cadrul lingvistic al unităților lexicale complexe a fost Emil Benveniste. Conceptul teoretic formulat de autor a contribuit la recunoașterea unui statut aparte al sintagmelor lexicale. În lucrarea sa „*Problèmes de linguistique générale*” Emil Benveniste a remarcat acest fenomen, specificând necesitatea introducerii unui termen nou: „*il s'agit précisément de quelque chose d'autre que la composition, distinct aussi de „syntagme, pour laisser à „syntagme” sa désignation propre qui s'applique à n'importe quel groupement, même occasionnel, opéré par des moyens syntaxiques, alors que nous voyons ici une unité fixe. Nous proposons à cette fin un terme qui semble adéquat et clair: SYNAPSIE*” [1, p.174]. Autorul a propus și alte cuvinte ce derivă de la acest termen: *synaptique, monosynaptique, polysynaptique, synapter, synaptable* etc. și a identificat principalele trăsături ale unităților sinaptice: legătura dintre membri fiind de natură sintactică; întrebuițarea conectorilor, îndeosebi *de* și *à*; unitățile constituante fiind aranjate *déterminat + déterminant*; forma lexicală completă; lipsa articolului în fața determinantului; caracterul unic și constant al semnificatului. Trăsăturile specifice unităților terminologice sinaptice le găsim și în definiția lingvistului Jean Dubois în dicționarul său „*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*”: „*unité de signification composée de plusieurs morphèmes lexicaux*”.

Pornind de la postulatul lui Benveniste E. „synapsie”, lingvistul Nina Cuciuc definește noua procedură lexicală – sinaptare, care reprezintă modalitatea principală în formarea termenilor specifici limbajului tehnico-științific [3, p.3]. Ca termen lingvistic denotativ, sinapsia desemnează unitățile lexicale complexe din limbajele tehnico-științifice și ale nomenclaturilor acestora. Sinapsia este o unitate lexicală fixă cu un desemnat complet și o denumire complexă. Unitățile sinapsiei sunt identificabile idiomatic, de formă liberă, reunite, în principiu, de jonctori sinaptici.

Limbajele de specialitate își focalizează creativitatea terminologică în jurul procedurii de sinaptare, cu atât mai mult cu cât sinapsia (sintagma lexicală) este singura care permite specificarea detaliată a desemnatului și clasificarea seriilor prin trăsăturile lor distinctive. Sub aspect noțional, sinapsia reprezintă o singură unitate lexicală, dotată cu o singură semnificație, deși este compusă din două, trei sau mai multe elemente lexicale constitutive. Conform criteriului morfologic al ansamblului de trăsături caracteristice formației sinaptice, ordinea elementelor constitutive denotă relația de determinare determinat-determinant, relație specifică sintaxei franceze.

Lingvistul francez Louis Guilbert a fost cel care a continuat cercetările lingvistice privind statutul unităților lexicale complexe denumite de Emil Benveniste sinapsii, dezvoltând investigațiile din cadrul acestei problematici în lucrarea sa fundamentală „*La créativité lexicale*”. Savantul s-a preocupat îndeosebi de „compunerea sintagmatică” sau „compunerea sinaptică”,

după terminologia lui Emil Benveniste, supunând analizei procedeul derivării sintagmatice și stabilind diverse tipuri de structurare a unităților sintagmatice, funcția lexicală și socială a unității sintagmatice [5, p.249].

Decodarea mesajului dintr-un domeniu profesional necesită o cunoaștere fundamentală a termenilor, care, în opinia unor lingviști, sunt considerați vehicule ale conceptelor ce fixează, punctează un anumit câmp al cunoașterii. Fondul lexical și morfologic de bază al terminologiei medicale, avându-și originea în limbile latină și greacă, include sute de termeni standardizați, uniformizați și reglementați la nivel internațional.

În concluzie vom afirma că compunerea sinaptică reprezintă un procedeu de formare al termenilor medicali de o productivitate înaltă, fiind un fenomen de o importanță considerabilă în ansamblul fenomenelor din lexicologie și terminologie, funcția de bază a căruia este de a îmbogăți vocabularul unei limbi și al limbajelor de specialitate.

Referințe bibliografice:

1. BENVENISTE, Emile (1980) – *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 286p.
2. BEREJAN, Silviu. *Terminologia - cea mai dinamică componentă a lexicului unei limbi naturale*. În: Probleme actuale de Traducere și Terminologie, Chișinău, 2002., p.5-8.
3. CUCIUC, Nina. *Sinapsii cu unități sintagmatice nominale în terminologia franceză*. În: Probleme actuale de lingvistică, glotodidactică și știință literară, 2004, Vol. 3, Chișinău, p.163-166.
4. DARMSTETER, A. (1894) – *Traité de la formation des mots composés*, Paris, Emille Bouillon Editeur, 392p.
5. GUILBERT, Louis (1975) – *La créativité lexicale*, Paris, Edition Larousse, 285p.
6. MELNIC, V. *Mijloace de formare a terminologiei clinice (medicale) în limba română*. În: Limba Română, 2003, Nr. 2-3. <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2627> (vizitat 28.04.2017)
7. PANĂ DINDELEGAN, G. *Terminologia lingvistică actuală, între tradiție și inovație*. În: Limba literară, 1997, vol.II, p.5-12.
8. STAIUCU, S.N. Linguistic Concepts in Terminology. Medical Terms in Context. În: Journal of Romanian Literary Studies. 2016, nr.8, p.239-246.

CHALLENGES ENGINEERS-TO-BE ENCOUNTER IN READING SPECIALIZED TEXTS

**Zingan Olga, PhD student, senior lecturer, Foreign Languages Department, TUM
Barbaneagra Alexandra, PhD Associate Professor, Scientific Advisor, CPSU**

In the endeavor to find the most efficient ways to enhance learning of English for Specific Purposes (ESP) by engineering students, we have focused on exploiting the specialized text as the most peculiar way of conveying scientific and technical knowledge in academic settings. However, specialized text comprehension is often hindered by text structure itself, for instance, text layout, abundance of domain related terminology used in “science-specific” grammar structures, or students’ lack of experience to tackle expository/subject-oriented texts. The present article discusses challenges students encounter in specialized text reading highlighting the main difficulties students struggle with. It also brings up the peculiarities of the technical text, which make this piece of writing difficult to cope with.

Key words: *specialized text, English for Specific Purposes, reading competence, struggling readers, reading strategies.*

In academic settings acquisition of domain related knowledge is mainly done through the written text. Specialized text, by all means, serves as “a vehicle of information” in content-area subjects, at the same time it is a valuable didactic material in ESP teaching, being a source of linguistic structures and a model of reproduction. In order to use efficiently specialized texts in teaching ESP, one must be aware of what a *specialized text* stands for and what its main linguistic features are. According to Cambridge dictionary, *specialized* means relating to

one particular area or designed for a particular purpose[17]. In English, the terms *specialty text* and *specialized text* are used interchangeably. We will use the second term, specialized text (hereinafter referred to as ST), to refer to technical texts and scientific texts, the ones used widely in engineering higher education. Cabre defines ST from two perspectives, professional and analytical. From the professional point of view, „*specialized texts* are language productions, oral or written, which occur in professional communication, the objective of which is exclusively professional”[4]. Therefore, specialists use ST to interact with colleagues within their professional community or to search for domain specific information. However, from the analytical point of view, Cabre evokes three types of requirements STs shall meet:

1. Discursive conditions: the type of communication being specific to specialized situations
2. Cognitive conditions: the theme being treated and the way it is being treated
3. Linguistic conditions: general textual conditions (precision, conciseness and systematicity), the macro and micro textual form, and especially the lexical units specific to the domain text[4].

The generally agreed feature of a technical text is its objective nature, since its main purpose is to convey objective information on a technical subject. Requirement for clear representation of information for recipients who use it for professional purposes results in employing of some conventions, such as similar syntactical and morphological structures, set expressions and style of most technical texts.

Philippe Thoiron claims that specialty texts have a poor reputation for being difficult to read by the novice. This reputation is based on sound arguments, one of which is “the reader’s conceptual competence in the field of specialization of the text” [16]. Particularly, conceptual competence implies not just knowing the word meaning by the reader, but having a conscious view of its meaning [10]. In fact, any text, whether specialized or not, whatever the level, presupposes a certain degree of conceptual competence on the part of the reader.

According to the American Association for Supervision and Curriculum Development, cited by Pickett and Lester, “*Reading* ... is not a simple process that is mastered once and for all. As the student moves into the organized bodies of knowledge with their own technical terminologies and special vocabularies, in short their languages, he must to a degree learn to read again” [14]. As the area of English written text has extended greatly in the technological era, there has increased the demand for more advanced reading skills in professional environment, consequently, engineering students need better language skills besides their qualifications in STEM (science, technology, engineering, mathematics). Unfortunately, most first-year students struggle with ST comprehension. Actually, many students have a limited reading ability and either superficially exploit ST or give up reading texts that pose problems. There is a range of impediments to successful ST reading, such as:

- 1. Lack of subject matter knowledge:** lack of knowledge in the field comes as a consequence of poor professional orientation of students while in schools, a major drawback of our educational system.
- 2. Concept-dense content of ST:** abundance of scientific and specialized terms, as well as poor awareness of students about rhetorical organization of the text, discourages students to exploit ST. The privileged status of literary genres in school curriculum results in students’ incompetence to deal with expository texts in academic settings.
- 3. Gaps in foreign language general knowledge:** scarcity of necessary linguistic resources, for instance poor vocabulary, lack of grammatical and rhetorical structures also create barriers to text comprehension.
- 4. Inadequate use of reading strategies:** some readers do not read enough in L2 to have developed efficiency in reading or, they may not be able to generalize their strategies to content-area literacy tasks and lack instruction in and knowledge of strategies specific to particular subject areas [3].

5. Lack of background knowledge: all language processing requires world knowledge, therefore, it is essential in reading too. According to Alderson, the activation of such knowledge is fast and automatic, and without such processes, language comprehension would be slow and laborious, if it could take place at all [1].

The effect of the above stated deficiencies generate students' frustration, particularly if the learning material exceeds by far their background knowledge and their ability to comprehend the overall meaning of ST, it causes students to act passively in most of their language classes, it also reduces their motivation. Grabe and Stoller argue that readers encountering comprehension difficulties either try to understand the text by using a slow mechanical translation process or, alternatively, they can make an effort to form a situation model from past experiences and try to force the text to fit preconceived notions. Authors observe that in the second situation, students activate inappropriate background information leading to poor comprehension [9]. The burden of helping students to overcome these difficulties, of course, falls on the shoulders of language teachers. Therefore, elaboration of the methodology of using ST as a means of enhancing English language learning by the engineering students is stringent. Teaching students to benefit fully from ST reading in developing their professional communication competence is the objective of our research study.

In attempting to tackle the ST reading issue, first, we will analyze ST peculiarities in terms of potentially confusing grammatical patterns as well as problematic lexical units, and not the least the rhetorical or organizational cues.

Maurizio Gotti claims that specialized language possesses all the lexical, phonetic, morphosyntactic and textual resources of GL, but is distinguished from the second for its quantitatively greater and pragmatically more specific use of such conventions [8]. A prominent distinctive feature of ST is its extremely compact syntactic structure. Omission of articles, prepositions, phrasal elements in ST is due to the need of conciseness. There are other linguistic devices that make the sentence denser, such as avoiding of the relative clause by substituting it with adjectives obtained by means of affixation (Workable metal=metal which can be worked.); using a present participle as an adjective (A robot controls the moving line. = ... the line which is moving); preference for nominalized forms (A day and night weather observation station.= A station where people observe weather day and night), etc. [8] According to David Crystal, cited by Nagy, "the features of *science specific* grammar are long sentences with a complex internal structure (sentences based on noun phrases), and the use of passive constructions. Moreover, there is an overriding concern for impersonal statement, logical exposition and precise description." [13] All the same, Copeck et al. referring to technical text reading acknowledge that though it is „hard to grasp”, in scientific circles "technical text" means writing which is more tractable because 1) it lacks figurative language and can be understood in its literal sense, 2) there is also a "science-specific" grammar. i.e. the language of science prefers very accurate and unambiguous expressions, which leads to a higher rate of repetitive expressions, to the frequent use of relative pronouns or adverbials [7].

As to lexical features of ST, there is a consensus among researches that the most typical peculiarity of specialized text/technical text is its terminology. *Technical terms* consist mostly of noun phrases containing adjectives, nouns, and occasionally prepositions; rarely do terms contain verbs, adverbs, or conjunctions. [18]. Monoreferentiality, precision and transparency are some of important features of specialized lexis. Having carried out a series of studies on ESP reading, Andrew Cohen and his fellow researchers have underscored the reality that knowing the technical terms is not a sufficient condition for successful reading of specialized material. It was, in fact, the non-technical terms that created more of a problem. The area of difficulty arises because non-technical terms may take a new meaning in a particular field, and they may be used by the authors in contextual paraphrase to refer to the same concept [6].

Experience has shown, however that much of the difficulty in reading comprehension is attributed to the structure of the writing due to readers' inability to use rhetorical and organizational cues. Most technical texts have well-defined structural elements, such as units, chapters, sections. "Dividing the text in this way makes it easier to cover all of the highly technical information and provides excellent infrastructure for contriving classifications and lists that help clarify the concepts further [20].

For instance, Copeck et al give a narration-like definition enlisting the characteristic features of a technical text, as follows: "A technical text is quite likely to have an *identified topic* on which it *is focused*. It will *communicate knowledge* about that topic in a *serious and objective* manner, developing its thought in a *logical, orderly* way. This produces a document with a *hierarchical organization* in which information can be *accessed at random*. Sections in such documents often bear *titles or headings*. Authors typically use *terminology* specific to the domain and avoid *colloquialisms* and *humor or invective*. Their writing is likely to use *same-sense domain verbs* and to make *generic references* (talk about classes rather than individuals). Technical texts frequently have an *introduction and a table of contents or index*. They may use *citations* but avoid *quoted dialogue*. Material may be presented with *special fonts or punctuation* or according to some commonly understood *convention*. It avoids *vague terms* or *figurative language* and tends to use *explicit analogies, unambiguous references* and *nominalizations*.

A number of syntactic characteristics suggest technicality. Technical writing uses few *interrogative or imperative* sentences, but sentences incorporating some form of "*be*" are common. Statements are often couched in the *third person* and the *present tense* and employ *subordination suggesting cause* and effect. *Binders and hedges* are used to knit the narrative together. Writing can be dense: *ellipses are frequent, particles or emphatics* rare [7; 409]

It has long been thought that knowing how texts are organized- what sort of information to expect in what place- as well as knowing how information is signaled, and how changes of content might be marked- might be of importance in facilitating reading. Nevertheless, Alderson accepts that knowledge of text features ought in principle help a reader process information, still, the author maintains that there has been surprisingly little empirical research into student's knowledge of text type/genre [1].

Certainly, illustrating systematically the linguistic and rhetorical organization of ST can be fruitful in overcoming ST reading difficulties. Planning our reading lessons is essential, and we need to set clear objectives and appropriate tasks that will ensure developing sufficient competence in English to read ST freely. Besides, in order to produce active reading attitude, language teachers shall focus on the following issues:

1. Raising students' awareness about the need to develop their reading competence. There should be increased students' motivation for reading by mirroring real-life situations and skills (getting learners ready for reading by providing a context, a purpose and necessary language input);
2. Boosting their confidence by teaching reading strategies, such as predicting, ignoring unknown information or accepting the gaps, understanding textual and extra-textual cues (visuals, graphs, figures, tables, legends), re-reading the text from different perspectives, etc. For example, Chung and Nation suggest teaching technical vocabulary by means of general vocabulary strategies, such as recognizing technical words, interpreting definitions, relating senses of non-technical terms to a core meaning, and learning word parts [5]. Moreover, breaking a complex text down into manageable excerpts becomes less overwhelming for struggling readers.
3. Working on gradual release of dependability on the teacher, and eventually the student using the information independently.

Conclusion: Given the fact that nonnative speakers of English around the world frequently need to read specialized English language material as part of their university studies, in our opinion, a well-developed reading competence is a must-have skill. We are aware that at

the end of university studies students should develop different ways of approaching specialized texts, different ways of positioning themselves in relation to this type of writing, different ways of comprehending writing as a way of constructing meaning. Having scrutinized the challenges first-year students encounter in ST reading, we are firm in our determination to work at elaboration of the methodology of using ST as a means of enhancing ESP learning by the engineering students.

References:

1. ALDERSON, J. Charles (2005) - *Assessing Reading*, Cambridge University Press, pp.39-40
2. ALESON, M. (2011) - *An overview of the evolution of English lexicography in the industries of leisure and tourism*. In Balteiro I. (ed.), *New Approaches to Specialized English Lexicology and Lexicography*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 15–46
<http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59744>
3. BIANCAROSA, G. and SNOW, C.E. (2004) - *Reading Next—A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education, pp.8-9
<http://education.ky.gov/curriculum/conpro/engla/Documents/ReadingNext.pdf> (10.04.17)
4. CABRE, Teresa - *Constituer un corpus de textes de spécialité*, Cahier du CIEL 2007-2008, pp.38-39
5. CHUNG, Teresa M. and NATION, Paul (2003) - *Technical vocabulary in specialised texts*, Reading in a Foreign Language, Volume 15, No. 2, October 2003
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/chung/chung.pdf>
6. COHEN et al (1988) - *Reading English for Specialized Purposes: Discourse analysis and the use of student informants*, In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge Applied Linguistics, pp. 152-167, Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524513.017
7. COPECK et al, (1997)- *What Is Technical Text? Language Sciences*, Vol. 19, No. 4, Elsevier Science LRI, pp. 391-424
8. GOTTI, Maurizio (2011)- *Investigating Specialized Discourse*, 3rd ed., Peter Lang, Bern
9. GRAB, William, STOLLER Fredricka L. (2002)- *Teaching and Researching Reading*, Pearson Education, Edinburgh, p.50
10. HIGGINBOTHAM, James. (1998) - *Conceptual Competence*, Philosophical Issues, vol. 9, 1998, pp. 149–162., www.jstor.org/stable/1522965 (01.03.17)
11. JUSTESON, J., & KATZ, S. (1995)- *Technical terminology: Some linguistic properties and an algorithm for identification in text*. *Natural Language Engineering*,1(1), pp.9-27.
12. MOTOS, R. M. (2011) - *The Role of Interdisciplinarity in Lexicography and Lexicology*, p.9 in *New Approaches to Specialized English Lexicology and Lexicography*, Ed. by Balteiro I, Cambridge Scholars Publishing <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59744>
13. NAGY, Imola Katalin (2014) - *English for Special Purposes: Specialized Languages and Problems of Terminology* , Acta Universitatis Sapientiae, Philologica, **6**, 2 pp. 261–273 , Târgu Mureş
14. PICKETT, Mell Ann and LESTER, Ann A. (1980) - *Technical English: writing, reading, and speaking*, 3rd.edition. – New York : Harper & Row, , p.456
15. THORNBERRY, S. (2005) - *Beyond the sentence*, McMillan
16. THOIRON, Philippe (1991) - *Texte spécialisé et non-spécialiste : un problème de stratégie de décodage*. In: *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 69 fasc. 3, Langues et littératures modernes — Moderne taal- en letterkunde. pp. 629-643.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1991_num_69_3_3781
17. WILLIS, Dave (2008) - *Reading for Information: Motivating Learners to read efficiently*
<http://www.teachingenglish.org.uk/article/reading-information-motivating-learners-read-efficiently>
18. <http://dictionary.cambridge.org>
19. <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59744>
20. <http://study.com/academy/lesson/technical-text-definition-examples.html#lesson>

CUPRINS:

1	Azmanova Natalia STYLISTIC, POETIC AND LITERARY INFILTRATED TERMS APPLIANCE	4
2	Bahneanu Vitalina, Postovanu Steluța MOTIVATION ET REUSSITE EN LANGUE DE SPECIALITE	7
3	Bobeică Galina EUPHEMISTIC LANGUAGE IN THE DIPLOMATIC DISCOURSE	11
4	Bodrug-Lungu Valentina, Triboi Inna АНАЛИЗ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА СОВРЕМЕННОЙ ГЕНДЕРНОЙ ТЕОРИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ	15
5	Bosîi Cristina CĂLĂTORIILE UTOPICE ÎN LITERATURA ENGLEZĂ	20
6	Butucel Lia A GENERAL VIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ESP AND EGP	24
7	Calaraș Svetlana PARTICULARITĂȚI SEMANTICE ÎN ANALIZA SINCRONICĂ A TERMINOLOGIEI EDITORIAL-POLIGRAFICE	28
8	Camenev Zinaida, Eșanu Nadejda, Istratii Teodora SPECIAL ENGLISH TEXTS TRANSLATION INTO ROMANIAN VIA BACKGROUND KNOWLEDGE	34
9	Colenciuc Inna STRUCTURAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF MONEY- RELATED PHRASEOLOGICAL UNITS	38
10	Dolgoter Ala ENSEIGNER L'ORAL DANS LA CLASSE DE FLE. NIVEAU B1 SELON LE CECRL	42
11	Duhlicher Olga THE INTERCULTURAL COMPETENCE: A PRAGMATIC PERSPECTIVE	46
12	Prof. As. Dr. Eglantina Gishti SITUATION DE LA PRODUCTION ECRITE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE	50
13	Eremia Natalia INTERPRETING MULTIMEDIA IN THE ESP CLASSROOM	54
14	Filimon Veaceslav ASPECTELE IDEOLOGICE ALE RECEPTARII OPEREI LUI JAMES JOYCE ÎN RUSIA	58
15	Dr. Fjoralba Dado QUELQUES LIGNES DE CONDUITE POUR LA TRADUCTION FRANÇAIS- ALBANAIS DES CONSTRUCTIONS ABSOLUES	63
16	Gheorghîță Ana	68

ASPECTE CROMATICE CU IMPACT ASUPRA DETERMINĂRII OCUPAȚIONALE
A PERSONAJELOR DIN ROMANUL “ROȘU ȘI NEGRU” DE STENDHAL

17	Gîncu Irina	72
	CONSIDERENTE PRIVIND PRIMELE CONTURĂRI ALE PARADIGMEI AXIOLOGICE ÎN EDUCAȚIE	
18	Grădinaru Angela	75
	ASPECTE DISCURSIV-PRAGMATICE ALE PLEDOARIEI ÎN ȘEDINȚA DE JUDECATĂ	
19	Grițac Tatiana	83
	TEACHING FLUENT COMMUNICATIVE LANGUAGE: ORAL APPROACH	
20	Ionașcu Ina	86
	ÎNVĂȚAREA – ACTIVITATE FUNDAMENTALĂ ȘI CONTINUĂ A OMULUI	
21	Matei Tamara	90
	WORLD ENGLISHES: CHALLENGES IN TEACHING EFL	
22	Dr. Nasufi Eldina	94
	LA COMPOSANTE CULTURELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA LITTERATIE EN LANGUE ETRANGERE	
23	Nița Mariana	99
	PERFORMANȚĂ LINGVISTICĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ, PROCES CONTINUU A DEZVOLTĂRII PROFESIONALE	
24	Parhomenco Lilia	103
	RECONCEPTUALIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR ÎN SECOLUL AL XX- LEA	
25	Parllaku Matilda	107
	LINGUISTIC FEATURES IN LEGAL TEXTS	
26	Pascari Olga	113
	CULTURALLY APPROPRIATE LANGUAGE USE OF IDIOMS	
27	Pascaru Daniela	119
	CONCEPTUALIZAREA DIFERENȚIERII ȘI INDIVIDUALIZĂRII DEMERSULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ INIȚIALĂ	
28	Pilchin Ivan	122
	VIZIUNI ZOOETICE ÎN LITERATURA CONTEMPORANĂ: <i>ELIZABETH COSTELLO</i> DE J. M. COETZEE	
29	Pilchin Maria	125
	POEZIA ȘI REALITĂȚILE POETICE	
30	Pleşca (Ciudin) Galina	131
	THE ROLE OF NEEDS ANALYSIS IN ESP CURRICULUM DESIGN	
31	Rimscaia Iuliana	134
	PRACTICAL VALUE OF TEACHING EVALUATIVE VOCABULARY	

32	Roşcovan Nina COFUNȚIONAREA BINOMULUI INTERDISCURSIVITATE – INTERTEXTUALITATE ÎN LINGVISTICA MODERNĂ	136
33	Rovena Vora INTEGRATING AUTHENTIC MATERIALS AND LANGUAGE SKILLS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	140
34	Sporis Natalia КОНЦЕПТ ТОПОСА В ПОМАХЕ Э. БРОНТЕ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕБАЛ	145
35	Şaganean Gabriela SEMANTIC ANALYSIS OF LEGAL TERMINOLOGY FROM A TRANSLATION PERSPECTIVE SEMANTIC DIMENSION OF LEGAL TERMINOLOGY	149
36	Taraburcă Emilia ANTROPOLOGIE FILOSOFICĂ ÎN <i>CUGETĂRI</i> DE B. PASCAL	154
37	Tulbu Irina METAMORFOZELE STILULUI ÎN OPERA LUI GIOVANNI VERGA	159
38	Tulei Angela ÎMBUNĂTĂȚIREA EDUCAȚIEI LINGVISTICE PRIN ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE - <i>COMPETENȚĂ / COMPETENȚĂ DE COMUNICARE</i> – SENSURI ATRIBUITE	163
39	Țopa Natalia METAPHORICAL COLLOCATIONS IN THE ECONOMIC LANGUAGE	169
40	Vreme Natalia DIMENSIUNEA STRUCTURAL-FUNȚIONALĂ A TERMINOLOGIEI MEDICALE	172
41	Zingan Olga CHALLENGES ENGINEERS-TO-BE ENCOUNTER IN READING SPECIALIZED TEXTS	175