

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
FACULTATEA DE LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE
DEPARTAMENTUL LIMBA ENGLEZĂ ȘI LIMBA FRANCEZĂ
SPECIALIZATE
în parteneriat cu
MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
și AGENȚIA NAȚIONALĂ PENTRU CERCETARE ȘI DEZVOLTARE**

Conferința internațională

NOI TENDINȚE ÎN PREDAREA LIMBAJELOR DE SPECIALITATE ÎN CONTEXTUL RACORDĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA CERINȚELE PIEȚII MUNCII

Ediția a III-a

în data de 26-27 octombrie 2018, în incinta USM, Chișinău, str. A. Mateevici 60 A



**PRINT-CARO
Chișinău, 2018**

**Conferință organizată de
DEPARTAMENTUL LIMBA ENGLEZĂ ȘI
LIMBA FRANCEZĂ SPECIALIZATE, USM
în parteneriat cu
MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
și AGENȚIA NAȚIONALĂ PENTRU CERCETARE ȘI DEZVOLTARE**

Materialele sunt publicarea în redacția autorilor

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 (3; 2018; Chișinău). Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieții muncii, ediția a 3-a, 26-27 octombrie 2018, Chișinău / com.șt.: Zbanț Ludmila [et.al.]. – Chișinău : Print-Caro, 2018. – 416 p.: 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. -100 ex.

ISBN 978-9975-56-604-9.

37.016:[811'27+821.09](082)=00

N 84

Materialele sunt publicare în redacția autorilor

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Lifari Viorica, doctor în filologie, conferențiar universitar, Decanul Facultății Limbi și Literaturi Străine, USM;

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;

Duhlicher Olga, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine;

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

Gorea Ana, doctor, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică;

Grădinaru Angela, doctor în filologie, conferențiar universitar, Departamentul Traducere, Interpretare și Lingvistică Aplicată, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

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

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

COMITETUL ORGANIZATORIC

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; Director de proiect;

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

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

Bobecă Galina, lector universitar, master în filologie, drd., Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

Butucel Lia, lector universitar, master în filologie, drd., Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

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

Pleşca (Ciudin) Galina, lector universitar, drd., Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM;

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

Tulei Angela, lector universitar, master în pedagogie, drd., Departamentul Limba engleză și Limba franceză specializate, Facultatea Limbi și Literaturi Străine, USM.

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

OBIECTIVELE CONFERINȚEI

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

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

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

- reliefa importanței dezvoltării competenței de comunicare profesională într-o limbă străină pentru construirea și promovarea identității profesionale a fiecărui individ;
- dezvoltarea și promovarea interesului față de cercetările din domeniul limbajelor de specialitate;
- atragerea cercetătorilor în elaborarea și prezentarea de comunicări inovatoare;
- crearea unui cadru adecvat de expunere a rezultatelor științifice;
- formarea unui cadru teoretic adecvat pentru elaborarea strategiilor didactice în domeniul limbajelor de specialitate;
- prezentarea celor mai noi tendințe în domeniul cercetării umaniste specialiștilor din domeniul respectiv din Republica Moldova și de peste hotare;
- încurajarea schimbului de experiență între cercetători și diseminarea rezultatelor cercetărilor la nivelul întregii societăți;

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

Conferința Internațională cu genericul „Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieții muncii”, Ediția a III-a tinde de a promova învățarea limbilor străine, acestea fiind pașaportul unei persoane către alte culturi și dezvoltarea unei cariere internaționale.

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

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CUM SĂ URCI ÎN TURNUL BABEL. MIZE ȘI PERSPECTIVE ALE CUNOAȘTERII LIMBILOR STRĂINE ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ

Gradu Diana
Conferențiar universitar, doctor
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași
Facultatea de Litere

Charles Quint disait qu'il parlait l'espagnol avec Dieu, l'italien avec les femmes, le français avec les hommes et l'allemand avec son chien. Il s'avérait être un héritier digne des habitants de la Tour Babel, après leur éparpillement dans le monde, mélangés en langues et peuples différents. L'audace de défier la perfection divine par la construction d'une tour haute jusqu'au ciel transformait les habitants de Babel en locuteurs des idiomes différents. Le rêve d'une langue universelle, unique, aimée par Dieu était brisé comme un miroir en mille morceaux, et dont on s'efforce de refaire depuis. Et nous voilà éparpillés sur toute la Terre, en parlant des langues et des idiomes différents.

Mots - clé: culture, langue, mise, emploi, traduction, diplomatie, communication

Carol Quintul se lăuda că vorbea în spaniolă cu Dumnezeu, în italiană cu femeile, în franceză cu bărbații și în germană cu câinele său¹. Se dovedea astfel un demn urmaș al locuitorilor Turnului Babel, după risipirea lor în lume, amestecați în limbi și seminții diferite². Îndrăzneala de a fi atentat la perfecțiunea divină prin construcția unui turn înalt până la cer, îi transforma pe locuitorii Babilonului, din vorbitorii unei limbi unice, pe placul lui Dumnezeu, în posesorii unor graiuri diferite, ca într-o oglindă spartă în mii de cioburi, la a cărei refacere trudem de atunci.

Și iată-ne, risipiți pe toată fața pământului, vorbind limbi diverse, clasate în ramuri și familii, funcționând după înrudiri multiple, sau, din contra, neasemănându-se cu nimic din vecinătatea lor. Când Ludwig Wittgenstein declara, în prima jumătate a secolului al XX-lea, că « Limitele limbajului meu sunt limitele lumii mele », se raporta la legătura indestructibilă între gândire, ca imagine logică a faptelor, limbaj și reprezentare. Tot Wittgenstein – în a doua sa perioadă de creație – vorbește de jocurile de limbaj, văzute ca reguli de usaj al unor semne, dincolo de dimensiunea lingvistică.³ Aceste rețele multiple în jurul cărora se organizează jocurile de limbaj

¹ Sunt voci care atribuie aceste vorbe lui Frederic cel Mare. Însa Carol Quintul era născut la Ghent, vorbea flamanda, franceza, spaniola, germana și italiana. Deci faptul de a fi spus aceste vorbe este extrem de plauzibil.

² "În vremea aceea era în tot pământul o singură limbă și un singur grai la toți. Purcând de la răsărit, oamenii au găsit în țara Senaar un șes și au descălecat acolo. Apoi au zis unul către altul: "Haidem să facem cărămizi și să ne ardem cu foc!" Și au folosit cărămida în loc de piatră, iar smoala în loc de var. Și au zis iarăși: "Haidem să ne facem un oraș și un turn al cărui vârf să ajungă la cer și să ne facem faima înainte de a ne împrăștia pe fața a tot pământul!" Atunci S-a pogorât Domnul să vadă cetatea și turnul pe care-l zideau fiii oamenilor. Și a zis Domnul: "Iată, toți sunt de un neam și o limbă au și iată ce s-au apucat să facă și nu se vor opri de la ceea ce si-au pus în gând să facă. Haidem, dar, să Ne pogorâm și să amestecăm limbile lor, ca să nu se mai înțeleagă unul cu altul.

Și i-a împrăștiat Domnul de acolo în tot pământul și au încetat de a mai zidi cetatea și turnul. De aceea s-a numit cetatea aceea Babilon, pentru că acolo a amestecat Domnul limbile a tot pământul și de acolo i-a împrăștiat Domnul pe toată fața pământului." (Facere 11, 1-9)

³ Pour Wittgenstein, désormais, l'unité de signification ne réside plus dans la forme logique d'une proposition qui n'aurait qu'une fonction descriptive, mais dans les règles d'usage (comportant non seulement l'emploi linguistique, mais surtout l'utilisation pratique) des signes à l'intérieur de « jeux de langage », tels que commander et obéir, inventer une histoire et la lire, traduire une langue dans une autre, etc. Loin d'être de purs exercices verbaux, ces jeux de langage constituent des activités qui gouvernent tant les relations des hommes entre eux que leurs rapports respectifs au monde. Ils dépendent d'une pratique sociale, historiquement et culturellement déterminée. Dès lors, le langage ne se compose plus de la totalité des propositions, mais d'une multiplicité ouverte de jeux de langage qui

nu sunt pure exerciții, ci permit crearea de texte noi și – aspectul care ne interesează cel mai mult în expunerea de față – traducerile dintr-o limbă în alta. Cu alte cuvinte, suntem limitați, în umanitatea noastră fragilă și perisabilă, la un număr finit de cuvinte, sintagme și texte care ne definesc universul. Însă, din fericire, combinațiile între aceste elemente fixe pot fi infinite.

Aici intervine miza cunoașterii unui alt spațiu, grație unui vehicul inocent și destul de la îndemână, mai ales dacă îi învățăm manualul de utilizare din cea mai fragedă pruncie : o limbă străină (sau mai multe). Și dacă e adevărat că trăim atâtea vieți câte cărți citim, de ce nu ar fi valabil și faptul că ne prelungim viața, dacă știm măcar o limbă străină ? Oricum, după prima limbă străină învățată, lucrurile se simplifică și achiziționarea următoarei nu mai cere același efort.

Dar ce presupune, mai exact, această cunoaștere atât de cerută tinerimii din orice parte a lumii, de la Bălți la Boston, de la Tokyo la Oslo și la Capul Bunei Speranțe ? Într-o primă instanță înseamnă desigur o înțelegere cât mai completă a mesajului transmis de partenerul de dialog. Apoi, după decodificarea corectă și, în măsura posibilului, integrală, capacitatea de a te exprima în limba pe care ai descifrat-o, limba celuilalt. Nivelul următor, unul mult superior, este autonomia 100 % în limba țintă. Aceasta cere în mod obligatoriu descifrarea, cunoașterea și asimilarea universului cel nou în care intrăm o dată cu limba străină pe care o învățăm. Și desigur, mai înseamnă atâta libertate încât să ne permitem subtilități, jocuri de cuvinte, glume și interpretări. Acest proces cere, mai mult decât orice, o fasonare îndelungă și filigranată care ne scutește de a fi grosolani, duri și aspri. Pentru că suntem, mai ales la începuturi, diplomația lingvistică se capătă în timp.

Un cunoscător fin și un practicant de cursă lungă sunt scutiți de așa ceva. Porțile creației în limba țintă sunt larg deschise, de aici înainte. Și ce ar mai fi ? Un ultim pas, considerat de mine cel mai greu de făcut : să îi înveți și pe ceilalți limba străină pe care o cunoști. Am parcurs, astfel, toate nivelele de la A1 la C2 din Cadrul european Comun de Referință⁴. Câtă practică ne trebuie și unde, pentru a ajunge de la nivelul de supraviețuire la perfecțiune ? În mod evident, una e să practici o limbă străină fiind permanent la ea acasă sau măcar din când în când, cu o periodicitate salutară și eficientă și alta e să o vorbești într-un mediu mai puțin solicitant, unde greșelile inerente non nativilor trec neobservate. Cu toate acestea, avem vorbitori de toate felurile, culorile și orientările. Non nativi care au predat o viață întreagă limba străină fără a avea ocazia să o / se verifice în spațiul țintă, dar pe care acest lucru nu i-a încurcat defel în obținerea performanțelor cu elevii și în practicarea impecabilă a limbii în cauza sau, de cealaltă parte, non nativi care au stat ani în șir într-un spațiu țintă, dar care n-au reușit, din varii motive, să scape de greșeli de gramatică, de accentul din limba maternă și de o permanentă stânjeneală atunci când vorbeau.

Ce ne trebuie, deci, pe lângă talent, ca să învățăm / cunoaștem cum se cade o limbă străină ? Și până la ce punct, dincolo de Cadrul European Comun de Referință, ne considerăm « străini » față de o limbă, față de un spațiu, față de un mod de gândire ? Sigur putem așeza față în față limba maternă / limba străină și bilingv și, de ce nu, chiar mai mult de două limbi vorbite curent. Putem oare ajunge, prin învățare academică la nivelul transmis de doi părinți veniți din spații lingvistice diferite ?

s'organisent en un réseau complexe. L'objet de la grammaire est de discerner leurs relations de ressemblance et de différence.

(http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Ludwig_Wittgenstein/149989#HRgU7HifEdZAIJF1.99, consultat în 27 februarie 2017) ;

⁴ A, Utilizator elementar (A1, introductiv sau de descoperire, A2, elementar sau de supraviețuire), B (B1, nivel prag sau independent, B2, avansat sau independent), C (C1, autonom și C2, măiestrie sau perfecțiune); https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf, consultat în 1 martie 2018

Iată o serie de întrebări care antrenează și chestiunea mizei anunțată în titlul acestei expuneri.

Există situații când miza e implicită, adică înveți o limbă străină pentru că nu ai încotro. Întâi ți-o vorbește mama sau tatăl. Realizezi treptat că părinții nu îți vorbesc aceeași limbă. Doar că, la acest nivel, de fragedă copilărie, lucrurile curg natural și deplasarea dintr-un registru în altul e făcută fără efort. Câștigul apare abia atunci când conservăm acest capital neprețuit al bilingvismului / multilingvismului achiziționat în copilărie. Ca adulți, reușim să ne păstrăm capacitățile de înțelegere, decodificare, redare, creație, din anii copilăriei ? Răspunsul meu e da, dacă și mediul o permite.

O altă situație de miză obligatorie este când, adult fiind, ești transplantat într-un alt spațiu lingvistic. Vorbim de supraviețuire aici, de un A2 ontologic, fără de care înstrăinarea e rapidă și cu consecințe distructive. Nu întotdeauna rezistăm dorului de a vorbi în limba maternă. Iată de ce Carol Quintul vorbea mai multe limbi, în funcție de partenerul de dialog. Și așa, ne trezim că lucrăm în Franța / Anglia / Germania / Italia și vorbim limba țării respective, dar « acasă » vorbim limba cu care am venit. Acest « acasă » ne completează, și ne simțim mai puțin constrânși de spațiul în care trăim. Desigur, există pericolul ca nu toate registrele să fie acoperite. Limba de lucru să rămână doar atât, strict funcțională, iar limba inimii să rămână limba maternă.

Poți fi străin față de un nativ, străin față de spațiul în care trăiești, chiar dacă vorbești limba aceluia nativ și străin de modul lui de gândire, întrucât o moștenire culturală nu se transmite instantaneu. Ani și ani de practică, de frecvență a mediului social, cultural, educațional, modificarea structurilor gramaticale pe modelul limbii țintă și acel faimos «trebuie să gândești în limba străină » cu care ne ademeneau profesorii adolescenței noastre sunt condiții *sine qua non* ale unei eficiente asimilări de durată. Nu sunt adepta învățării de tip *fast food*, cum nici hrănirea de acest tip nu este de dorit unui organism sănătos. Prefer, fără îndoială, *slow learning* și, chiar mai mult de atât, învățarea permanentă și formarea pe parcursul întregii vieți.

Ajungem la miza învățării facultative, atunci când opțiunea noastră este motivată, aleasă și dorită. Când particularizarea merge până la a spune « Doresc să învăț franceza și nu germana » sau « Vreau să știu limbi orientale, nu nordice ». Ce intervine aici ? De ce mai mult una decât cealaltă ? Aș spune că, într-o primă fază, răspundem propriei înclinații, avem o ușurință în a învăța o limbă germanică, în raport cu una romanică sau din alt spațiu. Apoi, interesul cultural. Ne fascinează Japonia și ne apucăm de japoneză, în speranța că accesul la civilizația niponă e facilitat de mânuirea limbii. Și da, și nu. Aici funcționează principiul bulgărelui de zăpadă. Degeaba manifestăm interes pentru un anumit spațiu cultural / social / civilizațional dacă talentul nostru lingvistic e redus. Vom rămâne mereu la un nivel modest de cunoaștere și cu regretul că nu posedăm deplin literatura, cultura și modul de gândire al nativilor a căror limbă o învățăm.

Cum învățăm ? Singuri, cu profesor, călătorind, citind, practicând doar registrul oral? Putem să considerăm că un cercetător are dreptul la acest statut dacă se limitează la textele domeniului său, scrise într-o limbă străină, dar pe care el e incapabil să o vorbească ?

Dintr-un ecumenism academico-lingvistic aș răspunde da la toate aceste întrebări. Da, putem învăța o limbă străină de unii singuri asumându-ne riscul practicării ei ulterioare și făcând față confruntării cu un « Celălalt » pe care nu l-am avut în față pentru legitimare ortoepică, ortografică, gramaticală și lexicală. Da, putem învăța cu profesor, încă de timpuriu, cu condiția ca acel profesor să posede cel puțin un C1. Da, putem învăța călătorind, dar rămânem la nivel de aeroport și de ghid turistic, lăsând literatura, filosofia și cultura limbii respective între paranteze. Putem alege scurtătura intelectuală facilitată de Google, Wikipedia sau Facebook. Da, putem să ne mulțumim cu legitimarea dată de Google Translate sau de Reverso. Nu comentez aici cât de greșit sau de corect e acest lucru, el rămâne o alegere personală și o chestiune de practică și de stil intelectual. Da, putem fi cercetători onorabili limitându-ne la lectura textelor de specialitate, în limba străină, rămânând incapabili, o viață întreagă, să le comentăm cu colegii, la o cafea, în pauza unei conferințe.

Ce alegem ? Am spus că, într-o primă instanță, alegerile ne sunt dictate de proprii centri nervoși și de propriile facultăți / înclinații / disponibilități. Apoi, putem fi victimele modei, învățăm engleza, de exemplu, pentru că e foarte la modă și extrem de invazivă în acest secol XXI. Nu prea avem de ales. Engleza înlocuiește actualmente latina din Evul Mediu și / sau franceza din secolele XVII-XVIII. Doar că vremurile s-au schimbat. Nu mai e același tip de prestigiu, nu mai sunt aceiași locutori. Dacă în Evul Mediu latina era limba elitelor alfabetizate, puține la număr, în Secolul Luminilor, de exemplu, franceza e limba curților europene, a Enciclopediei și un argument imbatabil al omului civilizat. Acest statut s-a perpetuat până târziu, în secolul XIX, mai ales în teritoriile de import, de genul Țărilor Române sau al Rusiei. Engleza este însă mult mai democratică și mult mai tolerantă, se lasă vorbită și cu accent străin, și fără reguli prea bine asimilate, deopotrivă de profesorul de la Oxford dar și de muncitorul zilier din Dubai, indiferent de limba lui maternă. Granițe, teritorii, spații, timpuri se unesc sub umbrela largă a globalizării și a comunicării cu orice preț. Statisticile ne lămuresc că engleza își dispută cu chineza și araba întâietatea limbilor vorbite cel mai mult pe glob, după numărul de locuitori⁵. Dar nici spaniola nu stă rău, dacă ne gândim la ponderea ei în America Centrală și de Sud.

Franceza ocupă, pe plan mondial, un onorant loc zece, la numărul de vorbitori și un binemeritat loc doi în Uniunea Europeană. Limbă învățată, limbă vorbită, limbă cerută de angajatori. Ba mai mult, Franța dorește să se întoarcă la studiile clasice și la intonarea imnului național în școli⁶. Președintele Macron ar vrea să refacă prestigiul limbii lui Voltaire, gândind probabil, că odată cu dominația lingvistică va veni și supremația economică, socială, politică. În cazul Germaniei însă, sensul e schimbat: forța economică, cea financiară și cea politic-decisională la nivel european au impus încet-încet o prezență consistentă a limbii germane în școlile și universitățile europene. Nu mă raportează aici la necesitatea intrinsecă a cunoașterii unei limbi străine în cazul unui anumit domeniu al culturii (filosofia germană, de exemplu, pentru a cărei aprofundare nu ne putem lipsi de limba în care a fost scrisă).

O ultima chestiune pe care aș vrea să o discut ar fi ce facem cu alegerile noastre. După ce am văzut cam ce înseamnă cunoașterea unei limbi străine, ce factori implică și ce condiții impune, să încercăm să vedem ce putem face cu bagajul lingvistic achiziționat.

Studentii de la facultățile de limbi străine de oriunde din lume știu că opțiunile lor răspund pieții muncii. Profesor de limbi străine, traducător, interpret, diplomat, ghid. Nici când nu vor fi de ajuns.

Profesorii sunt pentru toți cei care doresc să învețe o limbă străină, indiferent dacă parcursul lor profesional va fi în alt domeniu decât cel lingvistic / literar.. Marea migrație postmodernă ne demonstrează, de fiecare dată când suntem într-un aeroport, într-o gară, la o conferință sau pe o plajă, cât de mult ne mișcăm, cât de bine ne simțim în această ipostază și cât de necesară e, la acest nivel, cunoașterea unei limbi străine.

Traducătorii ne aduc mai aproape marea literatură a lumii și nu numai. Tot traducătorii (specializați, de data asta) ne înlesnesc accesul la lumi închise altminteri: juridică, economică, financiară, medicală. Ei ne legitimează diplomele obținute în spațiul nativ, pentru o eventuală recunoaștere internațională. Interpreții sunt traducătorii fără dicționar, cei care privilegiază registrul oral, facilitând accesul la informația științifică, la întâlnirile academice și / sau netezind drumul spre acorduri diplomatice în lumea politică.

⁵<http://incont.stirileprotv.ro/international/engleza-araba-sau-chineza-care-sunt-cele-mai-vorbite-limbi-de-pe-glob.html>

⁶<https://www.activenews.ro/externe/Franta-se-intoarce-la-invatamantul-clasic-dupa-50-de-ani-de-%E2%80%9Eevolutie-Se-reintroduce-studiul-limbilor-clasice-si-intonarea-imnului-national-in-scoli.-Noul-ministru-doreste-sa-reintroduca-disciplina-si-autoritatea-profesorului-149369>

Diplomații de carieră nu pot exista în afara unui spațiu securizat al limbilor de circulație internațională. De cele mai multe ori, pentru a înțelege mai bine mediul în care sunt soli și garanți ai bunelor relații, ambasadorii învață limba țării în care sunt trimiși, cultivându-și talentele native.

Dimensiunea turistică și cea culturală fac parte din peisaj, cu cinste și cu glorie câteodată. Ce altceva este transmiterea de informație de calitate, despre valori și repere naționale, într-o limbă pricepută și vorbită de cât mai mulți ?

Nu cred ca visul omenirii de a vorbi o limbă unică este realizabil și util. Ne suim în Turnul Babel, cu gândul să fim mai aproape de cer, dar păstrându-ne individualitatea, specificul, trăsăturile și calitățile. Doar diversitatea noastră bine conservată ne va motiva curiozitatea, interesul, nevoia de celălalt. Atunci când pe toate meridianele nu vor fi decât produse unice, spații și obiceiuri identice, reacții similare, nu vom mai dori să ne mișcăm din fotoliul propriu, să ieșim din casă și să trecem strada. Nu ne va mai interesa ce va avea vecinul nostru sau prietenul de peste mări și țări să împărtășească cu noi. Și atunci, unul din rosturile vieții noastre se va fi pierdut.

EXIGENȚE DE ORDIN AXIOLOGIC ALE EDUCAȚIEI

**Gîncu Irina, dr., Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate,
Universitatea de Stat din Moldova**

Education is the most important phenomenon of the socio-cultural life of society, its significance being the transmission of knowledge and life experience. Educating a valuable personality is the major purpose of education, which is achieved by transmitting and receiving values, by forming attitudes and beliefs of respecting values. The author analyzes various concepts and notes attributed to various perspectives on values, the specific values of education perceived both in defining the educational purposes and the educational content.

Keywords: education, axiology, values, educational purposes, culture

Educația constituie cel mai important fenomen al vieții social-spirituale a societății, semnificația ei fiind transmiterea cunoștințelor și a experienței de viață. Formarea omului cultivat este un obiectiv major al educației, care se realizează prin transmiterea și receptarea valorilor, prin formarea atitudinilor și convingerilor de respectare a valorilor. Prin educație are loc deschiderea spre lumea valorilor, iar educația centrată pe valori este ea însăși o valoare [4; p.144]. Relația dintre valoare și educație prezintă o deosebită importanță pentru întregul sistem de învățământ, în care cunoașterea și valorizarea valorilor este unul din reperele fundamentale ale umanizării omului și a dezvoltării progresive a potențialului său.

Cercetările referitoare la relația educație – valoare s-au conturat substanțial în reflecțiile de natură axiologică asupra educației în lucrările lui E.Spranger, care a fost îndeosebi preocupat de problema formării la om a năzuinței spre Bine, Frumos și Adevăr.

Șt.Bărsănescu identifică educația cu crearea valorilor „printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare și cultivare, stabilind o relație indisolubilă între educație și cultură”[Apud 4 p.35,43].

J.Dewey considera că cea mai importantă valoare a educației este „cultura ca model al vieții înseși, ca instrument” [idem, p. 45].

Pentru sociologul francez E.Durkheim, educația este o relație între educațiile adulte și cele în dezvoltare, care au drept scop dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a copilului.

E.Macavei consideră educația un fenomen social, o activitate complexă care se supune actului apreciativ, ceea ce-i conferă educației semnificație axiologică: „aprecierea valorică are ca obiect rezultatele educației: cultura generală și de specialitate, capacități, atitudini, convingeri, motivația, inteligența, creația și creativitatea, integrarea socială prin profesii și participarea

individului la viața social-economică, culturală, politică” [10, p.22]. Autoarea pune în evidență caracterul social, caracterizat prin asigurarea „continuității culturii și a civilizației”.

Analizând viziunile și direcțiile de schimbare ale educației postmoderne, V.Pâslaru susține că „educația este o valoare umană supremă datorită căreia omul, prin cunoaștere, se orientează și devine factor al schimbării” [13, p.23].

Orientarea axiologică a procesului educativ este o finalitate importantă a activității educaționale, deoarece aceasta coincide cu scopul final al educației – formarea personalității umane. Exigențele de ordin axiologic ghidează instituția de învățământ și trasarea finalităților educației. În acest context, relaționarea la sistemul de valori este de neconceput.

Educația ca un proces complex de modelare umană îndeplinește diverse funcții. S.Cristea percepe funcția axiologică ca fiind *culturală* și reprezintă „formarea-dezvoltarea personalității umane prin intermediul valorilor spirituale acumulate și validate social, în timp și spațiu” [3, p.192]. Pentru F.R.Mogonea, una din funcțiile educației este selecția și transmiterea valorilor de la societate la individ [11, p.49], iar I.Nicola identifică funcția socioculturală care selectează și transmite valori [12, p.27-28]. Astfel, categoria principală a pedagogiei, educația și funcțiile educației au fost definite în diverse moduri. Observăm că diferențele țin mai mult de nuanțe decât de esențe. Ca fenomen socio-uman, deosebim diverse concepții cu privire la educație:

- *Concepția sociocentrică* interpretează educația prin prisma pregătirii treptate a omului pentru viața în societate, pentru evoluarea lui în diverse roluri sociale. Această concepție are ca valoare supremă *umanitatea* și se orientează la formarea atitudinii pozitive a educabilului față de grupurile umane, față de fiecare om în parte și activitatea umană în sens larg. Valorile de bază sunt: libertatea, egalitatea, fraternitatea, munca, pacea, umanismul etc.
- *Concepția antropocentrică* pune accentul pe educația care stimulează natura individului, dezvoltarea potențialului biopsihic și a calităților de personalitate proprii pentru specia umană. Individul este înălțat în sistemul valorilor umane, care sunt autorealizarea, autonomia, plăcerea, folosul, individualitatea etc.
- *Educația bazată pe valori transcendente* este îndreptată spre apropierea personalității de valoarea absolută – Ființa Superioară. Valorile cultivate sunt sufletul, fericirea după moarte, credința, dragostea, pocăința, ispășirea etc. Valorile pământești nu se neagă, dar se consideră temporale, incapabile pentru atingerea fericirii adevărate [6, p.19; 15, p.23].

Privită de pe poziții axiologice, pedagogia este orientată spre *umanizarea educației*, acesta fiind principiul fundamental care stă la baza dezvoltării sociale, morale, culturale și profesionale ale personalității.

Numeroase cercetări demonstrează că educația se realizează în perspectiva unui *scop*, iar finalitățile educației se cer vizate nu numai din perspectiva teleologică, ci și axiologică. Valorile, care se reflectă în prima instanță în finalitățile educației, sunt expresii ale unor determinări istorice, sociale, culturale. În felul acesta, C.Cucoș admite identificarea și adecvarea mijloacelor celor mai bune pentru atingerea unui scop [4, p.73; 9, p.117]. Pentru J.Dewey, educația ca proces nu poate avea un scop dincolo de ea însăși, iar Șt.Bărsănescu ajunge la concluzia că scopul educației este dublu: unul obiectiv, de a lucra pentru păstrarea valorilor obiective, și altul subiectiv, de a face pe individ să se preocupe pentru valorile subiective și să le poată păstra și spori [Apud 4, p.75].

Definit la nivel macrostructural, scopul deseori devine potențial sau virtual la nivelul microstructural al procesului educațional. Analizând această verigă slabă, E.E.Geisler a numit astfel de scopuri *materiale*, care se referă la asigurarea unui bagaj de cunoștințe transmisibile, și scopuri *formale* sau *formative*, ce vizează modelarea atitudinilor, comportamentelor, cultivarea personalității. În opinia lui C.Cucoș, anume realizarea scopurilor formale/formative constituie o șansă reală pentru desăvârșirea a ceea ce se numește *personalitate morală* [idem, p.76].

Potrivit teoriei lui E.Spranger, educația presupune trei aspecte: 1.receptarea valorilor culturii; 2. trăirea, vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale ale

spiritului obiectiv; 3. crearea valorilor. Dacă ne referim la scopul educației, pentru E.Spranger acesta este dezlănțuirea în subiect a spiritului normativ, autonom care acționează ca un imperativ intern și care îndeamnă ființa umană la trăirea și crearea de valori spirituale, ca personalitate. Filosoful neoromantic este preocupat de realizarea, prin educație și „automodelare”, a năzuinței umane spre Bine, Frumos și Adevăr ca valori eterne dincolo de spațiu și timp [4, p.39; 14, p.7].

Observăm o înțelegere de tip reduționist a valorilor culturii umane și ale educației, valorile de dreptate și egalitate fiind omise. Analizând literatura de specialitate, am observat că această tentă axiologică a cunoscut o anumită dezvoltare și în lucrările unor pedagogi europeni, cum sunt M.Debesse, G.de Landsheere, L.d'Hainaut, prin punerea educației în legătură cu valorile culturii în conceperea și formularea scopurilor proceselor educative [2, p.107].

Exigențele de ordin axiologic penetrează oricare încercare de instituire a finalităților educației. Ființarea simultană a mai multor *idealuri valorice* într-o societate vizează neapărat personalitatea umană, ceea ce poate condiționa tensiuni în câmpul valoric. I.Kant a înțeles ca nimeni altul funcționalitatea unei idealități, conform căreia copiii trebuie crescuți după o stare mai bună, posibilă în viitor; „un ideal nu este altceva decât concepția unei perfecțiuni care nu s-a întâlnit încă în existență” [Apud 3, p.75].

Considerăm că idealurile nu denumesc doar valori absolute și imuabile, dar și cadre valorice, posibile de actualizat. În opinia lui C.Cucoș, idealurile sunt adresate oamenilor concreți și permit atât perfectarea individului, cât și o creștere a răspunderii societății față de destinele individului [3, p.77; 5, p.91].

Pentru P.Andrei, idealul ar fi o valoare generală pe care individul o formulează sub influența societății și spre a cărei realizare tinde din toate puterile. Sociologul român se referă la idealuri înalt umaniste, asumate de personalități de excepție, pe când în viața cotidiană, idealurile se transformă în niște năzuințe și aspirații. Este evident că idealurile sunt mai concrete decât valorile și nu au funcții de evaluare a acțiunilor. Dezvoltând această idee, L.Antonesei afirmă că modernitatea a descoperit deja tipul de personalitate dezirabilă, acesta fiind *cetățeanul*, care pare a fi *modelul umanității împlinite*. Mai mult, autorul afirmă că *modernitatea nu are sfârșit*, iar „post-modernitatea, post-istoria sau post-capitalismul nu sunt altceva decât expresia unor orgolii teoretice, fie numele sub care funcționează modernitatea în societățile dezvoltate.” [1, p.55].

Paradigma postmaterialistă a condus spre redefinirea idealului educațional, o finalitate de maximă generalitate care angajează toate resursele societății într-un cadru formal, nonformal și informal. Prin idealul propus de Codul Educației al Republicii Moldova, se conturează nu numai modelul personalității dezirabile, ci și valorile sau direcțiile de formare pedagogică din care trebuie să derive calitățile concrete ale fiecărui cetățean.

Un alt aspect pe care îl considerăm important este „traducerea” valorilor în obiective. Majoritatea autorilor de taxonomii ale obiectivelor preferă să pună în paranteze acest transfer. J.Goodland a criticat modelul lui R.Tyler, reproșându-i că în procesul de trecere de la obiectivele generale la obiectivele de învățământ precise nu ține seama de intervenția valorilor în fiecare din aceste etape. Este evident faptul că obiectivele poartă amprenta idealului educațional, dar deplasarea lor pe axa finalităților se poate schimba în funcție de realitățile și condițiile social-istorice [idem, p.59].

Teoriile moderne ale educației sugerează ideea re-practicării și re-organizării educației, motivând provocările și realizările vieții contemporane care este în continuă schimbare. În același timp, C.Cucoș sugerează că orice schimbare profundă în educație trebuie să mizeze, în primul rând, pe *delimitarea valorilor educaționale dezirabile*, iar dimensiunea axiologică a educației să asigure coerența și consistența valorilor fundamentale angajate în realizarea acțiunilor educaționale, ale proceselor de învățământ. Educația axiologică este, pentru pedagogul român, o paradigmă conceptuală care reunește toate aspectele realizării educației în spiritul valorilor autentice. În acest context, autorul identifică cele două planuri ale relaționării valorice a fenomenului educativ- teoretic și practic [3, p.82].

Considerăm că axiologia, care reprezintă atât un discurs explicativ, cât și unul normativ, trebuie să descrie valorile pozitive și cele negative. Valorile capătă viabilitate doar prin raportarea la ipostazele opuse prin comparație și contrast. Astfel, conceptul *educație axiologică* ne permite să părăsim cadrul restrâns al unor valori contextuale și situaționale și ne acceptă penetrarea într-un sistem valoric cu o valabilitate mai largă, care sunt universal acceptabile.

Analizând variate accepțiuni și note atribuite diverselor perspective asupra valorilor, putem afirma că valorile specifice educației sunt valorile ce pot fi percepute atât în definirea finalităților, cât și a conținutului educațional. J.Dewey, care a optat pentru valoarea utilității ca premiză, face distincția între *valorile educaționale intrinseci*, ipostazate în conținuturile și programele educaționale, și *valorile educaționale instrumentale*, care sprijină transmiterea valorilor explicite. Cea mai importantă valoare educațională, după J.Dewey, este *cultura*, pentru că doar ea ne sugerează în mod efectiv întregul proces de creștere a vieții înseși [7, p.237].

În ediția lui T.Husen a Enciclopediei Internaționale a Educației (1985), întâlnim diverse referiri în ceea ce privește relația educație – valoare. Este curios faptul că noțiunea de valoare apare de fiecare dată când se fac trimiteri necesare la conținuturi, discipline, dezvoltare sau educație multiculturală fără a se explica termenii de educație axiologică, axiologie sau pedagogia valorilor [8, p.45].

Abordarea sistemică a valorilor educației a fost realizată de V.Pâslaru, care tratează valoarea ca fiind „indispensabilă celui educat” și avansează conceptul de *educație ca schimbare în pozitiv a ființei umane*, educația însăși fiind definită de autor ca un complex de acțiuni de formare și valorizare a personalității [13, p.25]. Cercetătorul dezvoltă conceptul lui J.Dewey despre valorile *intrinseci și extrinseci* ale educației, face distincția între *valorile preexistente* procesului educațional, create de generațiile anterioare, și *valori create* în procesul educațional – cunoștințe, capacități, atitudini, competențe formate – dezvoltate celui educat. Astfel, *valorile educaționale* reprezintă toate componentele și subcomponentele curriculare [idem].

Analizată în ansamblul ei, valoarea educațională, în încercarea de a fi determinată, presupune atât o reflectare a calității componentelor procesului educativ, cât și corelarea și adecvarea lor cu exigențele sistemului social al educației.

În plan operațional, valorile pedagogice vizează elementele macrostructurale și microstructurale care asigură funcționalitatea socială a sistemului și a procesului de învățământ. Ele determină, în practica socială și didactică a sistemului și a procesului de învățământ, coerența și consecvența acțiunilor pedagogice implicate în activitatea de formare – dezvoltare a personalității umane.

În viziunea lui S.Cristea, valorile pedagogice aflate la baza finalităților educației „asigură o triplă perspectivă de analiză a acțiunilor declanșate la nivel de sistem și de proces”: 1. perspectiva subiectivă, care implică momentul afectiv și motivațional a activității educaționale; 2. perspectiva obiectivă, necesară pentru realizarea pragmatistă a activității de formare-dezvoltare a personalității; 3. perspectiva transcendențială, care are drept scop depășirea situației actuale existente [9, p.27].

Concluzionând pe marginea celor expuse, constatăm că a educa în perspectiva axiologică înseamnă a proiecta procesul educațional în vederea atingerii etalonului eficienței; a identifica și a exploata valorile educației și a răspunde la toate căutările. Înscrierea perspectivei axiologice în învățământul actual trebuie să devină o chestiune principială, un principiu funcțional de acțiune pedagogică, căruia să i se subordoneze toți actorii educației.

Bibliografie:

1. Antonesei L. Paideea. Fundamente culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996. 124p.
2. Călin M. Filosofia educației. București: Editura Dramis, 2001. 145p.
3. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 479p.
4. Cucoș C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995. 160 p.
5. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 464 p.

6. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Tipografia U.P.S. „I. Creangă”, 2010. 159 p.
7. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992. 367p.
8. Dicționar enciclopedic de psihologie, Crețu T. ș.a. coordinator Șchiopu U., București: Editura Babel, 1997. 740p.
9. Educație și valori, Casa Corpului Didactic. Iași: Polirom, 1997. 177p.
10. Macavei E. Pedagogie. București: Aramis, 1997.
11. Mogonea F.R. Pedagogie pentru viitorii profesori. Craiova: Editura universitară, 2010. 222p.
12. Nicola I., Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2000. 480p.
13. Pâslaru V., Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p
14. Pâslaru V. Valoare și educație axiologică, în Revista „Didactica Pro” nr.1(35), Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, p.8. 2006
15. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176p.

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

**Gorea Ana, PhD, associate professor,
Academy of Public Administration**

A number of factors, such as historical, geopolitical, economic, educational, have conditioned the emergence of teaching ESP in the Republic of Moldova. The article focuses on the **needs** and **evolution** of teaching ESP in higher educational institutions both at international and local level. In addition, we make a parallel between teaching English for Specific Purposes and English for General Purposes.

Keywords: teaching/learning, needs analysis, evolution, English for Specific Purposes (ESP), English for General Purposes (EGP)

Introduction

The teaching of English for Specific Purposes has become a vital and innovative activity since the 1960s within the Teaching of English as a Foreign Language (EFL) or English as a Second Language (ESL). English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes dominated ESP in the first years of its evolution. Recently, the expansion of globalization has led to the growth in the area of not only English for Business Purposes (EBP). At the moment, publishing houses offer ESP textbooks in a broad variety of fields, to name just a few: Banking, Agribusiness and Agriculture, Tourism and Hospitality, Environmental Science, Law, Public Relations, Management Studies, ICT Studies, Business Studies, Economics, etc.

Why was it necessary to develop ESP?

The appearance and development of ESP was the result of a series of events and tendencies in the whole world largely dictated by the development and unprecedented extension of science, technology and commerce at world level. The spread of globalization and of multinational corporations with branches placed all over the world, led to the appearance of English as a common language of communication. Hence, the need in highly qualified specialists in various domains of human activity. This led to the appearance of a new generation of learners, who needed English in specific contexts.

The possibility to travel long distances that began largely to be offered by airlines, made it possible for scholars to travel to conferences, symposia and other scientific events and discuss issues concerning the new discoveries in sciences. The language of communication in all these fora is, of course, English.

Need for ESP and its characteristics

We will start by making a distinction between teaching EFL and ESP. Teaching English as a Foreign Language (TEFL) is also known English as a Second Language (ESL), English to

Speakers of Other Languages (ESOL), or English for General Purposes (EGP). It is usually taught to speakers of other languages as a foreign language required by the school curriculum, to immigrants, who settle in an English-speaking country and need the language to socialize and function professionally, etc. It can be taught in state schools, in language schools, and individually to those who need the language for various purposes: to do business, to advance professionally, to be able to read in the original, to travel, to make friends, to watch news, movies, etc. EGP can be designed for various levels of language proficiency: beginner, intermediate, advanced. It is usually taught in a well-defined system starting from simple to more complex and although, there are known various methods of teaching, lately the predominant one is the Communicative Approach. The topics included in the ESL textbooks refer to different everyday activities, as the purpose is to develop learners' competences in the language skills equally (listening, speaking, reading and writing), so that they are able to cope in an English-speaking environment.

ESP, on the other hand, is taught only in concrete contexts. It can be taught at educational institutions to students, who specialize in a given domain, such as economics, international relations, management, medicine, etc. Outside educational institutions, ESP may be taught to groups made up of professionals such as librarians, doctors, accountants, etc. It can be done at the request of an organization, or individually to people, who need English in a given context, for example to work on an international project.

Among the many existing definitions of ESP⁷, we find that the absolute and variable characteristics defined by Dudley-Evans and St John (2012) describe very clearly the essence of ESP, including its absolute and variable characteristics.

Absolute Characteristics

1. ESP is defined to meet specific needs of the learners;
2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves;
3. ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

Variable Characteristics

1. ESP may be related to or designed for specific disciplines;
2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English;
3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students.
5. Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems, but it can be used with beginners [Dudley-Evans and St John, 2012:4-5].

The division of ESP into absolute and variable characteristics, in particular, is very helpful in resolving arguments about what is and what is not ESP. From the above characteristics, we can see that ESP is concerned with a specific discipline, it is aimed at a certain age group or ability range. ESP should be seen simple as an 'approach' to teaching, or what Dudley-Evans describes as an 'attitude of mind'. This is a similar conclusion to that made by Hutchinson et al. who state, "ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning [Hutchinson, 1987:19]".

If we agree with this definition, we begin to see how broad ESP really is. In fact, one may ask "What is the difference between the ESP and General English approach?" Hutchinson et al. (1987:53) answer this quite simply, "in theory nothing, in practice a great deal". When their book was written, of course, the last statement was quite true. At the time, teachers of General English courses, while acknowledging that students had a specific purpose for studying English,

⁷ See for example, Hutchinson and Waters (1987), Strevens (1988), Robinson (1991), etc.

would rarely conduct a needs analysis to find out what was necessary to actually achieve it. Teachers nowadays, however, are much more aware of the importance of needs analysis, and certain materials writers think very carefully about the goals of learners at all stages of materials production. Perhaps this demonstrates the influence that the ESP approach has had on English teaching in general. Clearly, the line between where General English courses stop and ESP courses start has become very vague indeed.

Rather ironically, while many General English teachers can be described as using an ESP approach, basing their syllabi on a learner needs analysis and their own specialist knowledge of using English for real communication, it is the majority of so-called ESP teachers that are using an approach furthest from that described above. Instead of conducting interviews with specialists in the field, analyzing the language that is required in the profession, or even conducting students' needs analysis, many ESP teachers have become slaves of the published textbooks available, unable to evaluate their suitability based on personal experience, and unwilling to do the necessary analysis of difficult specialist texts to verify their contents.

So, EGP is goal-directed but it is also constrained by a limited time period. The role of the teacher in ESP is also different from that of EGP. If in ESL the teacher has the role of instructor, as he/she has to teach the ABCs, in an ESP class, he/she fulfills the role of consultant, collaborator, researcher, evaluator. To say nothing of the fact, that also the teacher is responsible for designing and providing the materials, in the case when published books in the given domain lack.

James Dean Brown underlines the tight connection between needs analysis and ESP. He considers that *needs analysis* is used interchangeably with the phrase *needs assessment* [Brown, 2016:3]. Defining the needs analysis as “the systematic collection and analysis of all information necessary for defining and validating a defensible curriculum”, Brown considers important to explain three more concepts 1) the stakeholders (teachers, students, administrators, parents); 2) defensive curriculum; 3) the necessary information [Brown, 2016:4].

So, teaching ESP is based on the process of determining the needs for which a learner of group of learners require a language. When established, it is important to arrange the needs according to priorities, i.e. what the learner needs to do first: be able to write an e-mail, deliver a speech, write a report, etc.

Teaching foreign languages in the Republic of Moldova

Having clarified the difference connected with EGP and ESP, now we will look at the evolution of EGP and ESP in the Republic of Moldova. A number of factors conditioned the quality of teaching foreign languages in Moldova. Let us consider some of them. Geopolitically our country is situated at the crossroads of the interests of superpowers. We know from history how many times the political power and domination has changed on this piece of land. As a medieval principality Moldova was a province of the Ottoman Empire, later it was a gubernia within the Russian Empire, a part of Greater Romania, a part of the Soviet Union and at present, it is an independent state since 1991.

No doubt, the change of powers also left their prints on the educational system, as a whole, and on the teaching of foreign languages, in particular. If to discuss the period that the older generation witnessed and still remembers, when we were part of the Soviet Union, the teaching of foreign languages did not have as outcome that the learners speak them fluently upon graduation of the school. The only language that everyone had to know and speak fluently was Russian, as the imperialist language spoken on the vast territory from the Prut to Vladivostok. Besides Russian, the curriculum required the teaching of a foreign language, but it was taught superficially based on the grammar-translation method, which emphasized on the reading and translation of texts and learning vocabulary lists by heart. The pupils were supposed to be able to read and translate the texts proposed in the textbooks (usually with an ideological filing) and it was never demanded that they speak it or use in communication outside the classroom. As

regards the teaching of English in Moldova, it is a completely different story. The authorities considered that the speakers of the Romanian language “are not able” to learn English, as Romanian is a Romance language, the only language they could assimilate in school was French. English was taught only in schools with the instruction in Russian, and in several, but very few, with instruction in Romanian. Moreover, English in Moldova was taught in all schools based on textbooks printed in Russia. Therefore, those very few Romanian-speaking pupils had to study English through the Russian language, which was a foreign language as well. The situation was the same at university level. An English language department with instruction in Romanian, but teaching/learning was from textbooks printed in Russia, existed only in Balti. Every year, 25 students were enrolled in this department. Another 25 were enrolled at Moldova State University, but here the instruction was in Russian. As there were few Moldovan school-leavers, who studied English in school, there was no competition among those who wanted to enroll at the department of the English Language of Balti “Alec Russo” Pedagogical Institute. In 1972, someone had a wonderful idea to admit at the English Language Department school-leavers with any other foreign language studied in school. The condition was that the candidates pass an entrance exam in the studied in school foreign language and start learning English from the very beginning when enrolled. The experiment was rather successful and the competition became tough. Every year 25 students graduated but unfortunately, they could find a job as English language teacher only in Russian schools in the South of the country.

The boom of learning English in Moldova started in the 1990s due to Gorbachyov’s “perestroika” and “glasnost”. All of a sudden, everyone shifted to studying English starting in kindergarten and finishing with elderly people. The reason why is obvious, we finally had access to various Western audio, visual and printed sources that were all in English. People had the opportunity to travel behind the iron curtain both on business or privately, professors had the possibility to participate in various professional events, conferences, symposia on condition that they have some knowledge of English. The motivation was high, as everyone was curious to see with own eyes what it was like that life in the West.

There appeared new faculties of foreign languages in Ion Creaga State Pedagogical University from Chisinau, at the State University from Cahul, at Moldova Free International University, at the Institute of International Relations, at the State University from Comrat, at Tiraspol University in Chisinau, and later in Taraclia. The length of study was five academic years (instead of four) and students were taught two foreign languages (English-French, English-German, French-English, German-English, Italian-English, etc.). Universities included in the curricula a new specialty, translation and interpreting, which has never been taught before. Besides training teachers (philologists), the training of translators started, thus offering graduates more possibility for employment. A myriad of language schools appear, first in Chisinau, then in all district centers. The possibility to study languages (preponderantly English) became high.

The requirements for teaching foreign languages have also changed. The objective of learning a foreign language was not to be able to read and translate, but to be able to succeed professionally in the field of activity. Moldova was greatly helped in this respect. Considering the shortage of English language teachers, in 1993, the Government invited Peace Corps to open an ESL program in Moldova. The Peace Corps’ first assignment was to help expand the English-teaching capacity of Moldovan educators. Government representatives believed that well-developed English language skills would help Moldovans participate in the international community and global economy by helping them gain access to a wealth of information, resources, and markets. The Peace Corps volunteers started to come to Moldova in 1994 to teach in village schools, and in this way, learners had access to native speech. The World Bank and the British Embassy in Chisinau financed the writing of the first national foreign language school textbooks. The American, British, French, German Embassies initiated the setting up of resource

centers and organized many trainings for the school and university teachers in the methodology of teaching foreign languages.

School graduates became fluent in using the foreign language upon graduation, and their demands in continuing to study it at university level increased as well. They needed to be able to function professionally in the domain of their qualification. This is when ESP becomes **a must**. Today teachers are dealing with a contingent of students that are computer literate, are largely exposed to the English language through such channels as the internet, a multitude of various programs, music, YouTube, etc. Naturally, many difficult issues for the teachers in the past are entirely excluded. Learners observe real life language situations that can be viewed in their authentic environment. There is no need to lengthy teaching the core of grammar from simple to complex, to elaborately practice the articulation of sounds, or to give various cultural explanations of how the language is used in different situations by the natives.

The learners and their needs in ESP

ESP learners have to use English when they speak on the phone, when writing e-mails, reports or other required papers, when they work on joint international projects, when they deliver speeches, when they have visitors from abroad, shortly in various professional settings. New specialties began to be taught at university level in the Republic of Moldova that have never been taught before independence, to name just a few: Management, Marketing, Public Administration, International Relations, etc.

Teachers at university level were confronted once again with lack of textbooks, this time for the specific needs of their students. Among the first textbooks used in teaching ESP in Moldova, were the textbooks published in Romania, such as Fulvia Turcu, Violeta Nastasescu. *Limba Engleză pentru întreprinzători și oameni de afaceri*, Editura Iași, 1991; Viorica Danila. *Engleza pentru medici*, Editura medicală, București, 1991; Marcel Cozma. *Business English. Engleza comercială*. CIB Press; *Engleza pentru administrația publică*. Editura Economică. The first Moldovan ESP textbook published by ARC Printing House was Ion Burbulea. *English. Intensive practical course for law students*, editura ARC, Chișinău, 1996. Another book was by Nadejda Damian. *English for Public Administration Students*, Editura Epigraf, Chisinau, 2003, which is not as much a textbook but a collection of texts in the domain of public administration accompanied by questions to the texts and some exercises.

So, in an ESP setting, the task of the teacher is how to **select** the content to teach in order to accommodate the learners' needs in a limited number of classroom hours. In my case, when faced with teaching ESP in the context of Public Administration, Constitutional and Administrative Law, International Relations, Public Management, Government Information Management, I could not find any published materials in these domains. In a short time, I had to come up with materials to propose to the master students of the Academy of Public Administration. I started by examining the content of the disciplines that they were studying in their mother tongue. I selected some representative topics and began to design meaningful tasks. The main objectives in developing the materials to be taught were to:

- accommodate individual learning needs;
- offer the specific ESP terminology;
- integrate content in already existing linguistic competence and view language as a means of expression;
- develop an interpersonal relationship for expressing ideas and judgments;
- meet the extra-linguistic needs of the learners [Gorea 2012:259].

A unit outline includes: discussion questions, key terms for the given topic (lexis), reading texts, video taken from YouTube on the topic, individual tasks.

Conclusions

Teaching ESP has become widespread due to the development of society and the learners' increased needs to function in their professional field. The most important difference

between learning EGP and ESP lies in the learners and their purposes for learning English. ESP students are usually adults, who already have some acquaintance with English, and are learning the language in order to communicate a set of professional skills and to perform particular job-related functions. An ESP program is therefore built on an assessment of purposes and needs and the functions for which English is required. The ESP central point is that English is not taught as a subject separated from the students' real world; instead, it is integrated into a subject matter area important to them.

There does not exist the perfect textbook. The teacher is responsible for planning, selecting, developing the materials, so that they correspond to the setting, learning context, given time and the needs and interests of the learners.

Although, ESP teaching is in full swing in the Republic of Moldova at present, much has still to be done to obtain proficiency in this domain. This will include a real needs assessment of the learners and development of materials to suit these needs.

Bibliography:

1. Brown, James Dean (2016). *Introducing Needs Analysis and the English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
2. Dudley-Evans, Tony and Maggie Jo St John (2012). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 15th printing.
3. Gorea Ana (2012). *Selecting and developing materials for teaching ESP*. In: Predarea limbajelor de Specialitate in Secolul al XXI-lea. Realizări și perspective, Chișinău.
4. Hutchinson, Tom & Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge University Press.
5. Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.
6. Strevens, P. (1988). *ESP after twenty years: A re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

EVALUAREA CALITATIVĂ A ELEVILOR-CONDIȚIE INDISPENSABILĂ A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Bivol Ninela, doctorandă, UPSC

The way of assessing pupils' knowledge influences the training process. It is well known that both the subjects and the objections to the educational act have a maximum concentration on the issues that will be implemented in order to achieve high ratings. Therefore, the evaluation is involved in the pedagogical approach at the French language classes, which gives the teachers the opportunity to learn the level of knowledge, to find out their gaps and its causes, and then to remedy them in order to regulate the teaching process.

Keywords: French, evaluation, knowledge, pedagogical approach

Evaluarea este o temă ce preocupă orice profesor, pentru că progresul studenților este primordial. Pe parcursul unei ore de studiu una din consecințele negative care apar sunt golurile pe care le întâlnesc cei ce învață. Așadar, vom etala o nouă viziune asupra tratării greșelilor, astfel aprecierea se va desfășura într-un mod pozitiv, fără a judeca, oferind obiectivelor educației rezultate satisfăcătoare. Problematika evaluării a fost studiată de V. Pavelcu, Barbier J.M. (1968), B. Bloom, R. Tayler, G. De Landsheere (1975), D. Potolea (1996), C. Platon(2005), Vl. Pâslaru(2006), A. I. Cerghit(2008), C.Cucoș(2008), Dumitriu C. (2009), Vl. Guțu(2009), M.-D. Bocoș, Geneveve M. (2000), Lisievici P. (2001, 2002), I. Radu (2007), S. Cristea (2010), El Joița (2010), M. Hadârcă(2013), Hattie J. (2014), Fusa C. (2015).

În literatura de specialitate se evidențiază mai multe definiții ale noțiunii de evaluare. În baza acestor considerente am decis să remarcăm opinia lui Jean Cardinet, precum că "evaluarea școlară este un demers de observare și interpretare a efectelor învățării, care urmărește să ghideze

deciziile necesare unei bune funcționări a școlii. Școala are ca funcție esențială să susțină, să continue educația pe care copilul o primește în familie, punând la dispoziția sa resursele necesare unei dezvoltări generale" [1, p. 73-78].

Evaluarea reprezintă, alături de predare și învățare, o componentă operațională fundamentală a procesului de învățământ. Ea constituie elementul reglator și autoreglator, de conexiune inversă, prin sistemul de învățământ privit ca sistem cibernetic. În perspectiva corelațiilor sistemice dintre predare - învățare-evaluare, evaluarea ne informează despre eficiența strategiilor și metodelor de predare-învățare, dar, în același timp și asupra corectitudinii stabilirii obiectivelor operaționale și a măsurii în care acestea se regăsesc în rezultatele școlare (cunoștințe,abilități, capacități, atitudini, competențe).

Preocupările părților ce sunt incluse în educație sunt conduse de dorința implicării celui ce învață pentru reușita sa. Prin urmare, etapa de evaluare ocupă un loc decisiv în procesul de predare / învățare atât pentru profesor atât și pentru cursant, deoarece permite adaptarea în mod continuu și organizarea obiectivelor de învățare vizate.

Suntem convinși că în cazul în care profesorul va ține cont de condițiile sus menționate, evaluarea va fi calitativă. Prin urmare, delimităm câteva obiective:

- 1) de a evalua procesul de învățare,
- 2) de a evalua performanțele ținând cont de activitățile studenților care au lucrat fie în grup , fie individual,
- 3) de a valorifica performanțele celor ce învață prin activități extrașcolare.

Autorul Jinga I. definește „evaluarea ca un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului)”. Evaluarea este o activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea și/sau evoluția viitoare probabilă a unui sistem (rezultate, procese, acțiuni, instituții), activitate a cărei specificitate este conferită de următoarele caracteristici esențiale:

- a) orientare spre scop (fundamentarea deciziilor, priza de conștiință / conștientizarea problemei, influențarea sistemului evaluat);
- b) competență metodologică;
- c) existența unor criterii;
- d) secvența de interpretare;
- e) înregistrare și comunicare;
- f) efectul retroactiv și anticipative [4, p. 80].

Evaluarea este o acțiune subordonată activității de instruire. „ Ea îndeplinește o funcție centrală de stabilire sau de examinare a gradului în care sânt realizate obiectivele în vederea luării unor decizii cu caracter reglator”[3, p.37].

Precum susține S.Cristea cu trimitere la „Dictionnaire encyclopedique de l' éducation et formation, evaluarea reprezintă o acțiune managerială proprie sistemelor socio-umane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice domeniului, în vederea luării unei decizii optime” [2, p.129]. Această perspectivă ne-a condus la analiza procesului de evaluare din punctele de vedere a multor cercetători în domeniu, având fiecare o definiție proprie.

Evaluarea reprezintă unul din elementele procesului de învățământ, atât a cadrelor didactice cât și a studenților. Vorbind despre ea ținem să accentuăm întrebările cheie pe care profesorul le aplică în cadrul orei de limbă franceză. Ceea ce am prezentat în schema de mai jos vizează demersul și produsul didactic unei lecții.

Evaluare					
<i>De ce evaluez?</i>	<i>Care</i>	<i>este</i>	<i>Ce</i>	<i>anume</i>	<i>Cum evaluez?</i>

	<i>momentul oportun de a evalua?</i>	<i>evaluez?</i>	
--	--------------------------------------	-----------------	--

Întrebările pe care le-am selectat reflectă o confruntare imaginară între educator și studenți. Respectiv, această latură este una importantă pentru că momentul evaluării transformă relația dintre obiectul și subiecții orei în una tensionată. Scopul nostru este de a certifica că etapa cercetată de noi este, și trebuie să fie pozitivă. Din acest motiv am decis să cercetăm acest aspect a evaluării. Primul nivel care necesită a fi menționat este a stabili obiectivul fiecărui profesor de la începutul orei. Cadrele didactice au rolul de a preciza o listă în care vor fixa faza de inițiere, prin urmare vor ține cont de ea. Pe parcursul unei ore de studiu, profesorul are mai multe responsabilități. Treapta de frunte îi revine punctului de a evalua pe cei ce învață pentru a le forma capacitățile și aptitudinile. Următoarea este modalitatea de a evalua, criteriile pe care le va utiliza educatorul. Un răspuns al studentului poate fi evaluat din mai multe puncte de vedere, acest fapt necesită a fi stabilit din start. Urmează ultima dilemă a cadrelor didactice, este atunci când se ajunge la momentul evaluării în a explica elevului greșeala comisă.

De-a lungul timpului această situație este privită ca una dificilă din motivul că cei ce învață au personalitatea sa individuală, unii preferă să fie corecți din start, alții se blochează și nu mai au interes de a se exprima. Aici apare și scopul cercetării, de a îndruma fără a-i provoca teamă sau stânjenire studenților în cazul unor greșeli. Educatorii au responsabilitatea de a respecta particularitățile de vârstă și individuale a fiecărui student, de a integra pe cei ce învață spre o participare activă în activitatea de evaluare, de a întemeia cunoștințele, deprinderile, să dezvolte motivația pentru învățare. Prin urmare studenții se vor mobiliza, vor accepta evaluarea, considerând-o una firească.

Adăugând la cele spuse mai sus susținem că la fel ca toate componentele procesului de învățământ se pronunță în conformitate cu legi, principii, norme, prin urmare, evaluarea înglobă forme de organizare, criterii, operații de evaluare, tehnici, instrumente, metode. Din acest motiv vom continua capitolul cu principalele faze ale evaluării care au fost abordate de cercetători în domeniu.

„Datorită caracterului procesual, actul evaluativ se realizează în etape și prin numeroase mecanisme, vizând în final emiterea unor aprecieri asupra fenomenului care face obiectul evaluării. Pentru realizarea unei aprecieri cât mai exacte este necesară, mai întâi, măsurarea fenomenului considerat, pentru ca, în continuare, pe baza măsurătorilor efectuate, să se formează aprecieri adecvate – judecați de valoare” [5. p.35-40].

Procesul de evaluare se află într-o legătură reciprocă cu trei operații ierarhice: măsurarea rezultatelor, aprecierea informației și luarea deciziilor.

Măsurarea	Aprecierea	Decizia
Presupune o verificare obiectivă a răspunsului elevului în baza unor probe.	Etapa mai dificilă având mai multe criterii (se pune în discuție obiectul ce urmează a fi evaluat, finalitatea sa).	Obiectivul este de a defini formarea personalității elevului în urma drumului parcurs.

Din tabelul de mai sus observăm că operația de măsurare posedă locul temeinic în procesul de evaluare, astfel educatorul este conștient de faptul că la această etapă studentul va evidenția, va prezenta greșelile cu care se confruntă la un anumit subiect al orei, datorită probelor. Respectiv, profesorul le va accepta, le va analiza, pentru a trece la următorul nivel, pe care îl considerăm cel mai dificil, pentru că în urma lui cel ce învață va alege între două căi. Ne referim la drumul de a depăși golurile sale, și de a le remedia deținând un statut ferm de a conștientiza și de a înțelege produsul său eronat. Aprecierea deține paralela cu notarea studenților, despre care vom relata mai târziu, prezentând bareme, criterii de notare. Dificultatea ce persistă este că valoarea rezultatului trebuie efectuat observabil, prin urmare dacă să vorbim din punct de vedere psihologic studentul trebuie să accepte etapa ca ceva firesc, fără a se simți

incompetent în domeniu. În consecință decizia este prelungirea aprecierii produsului conceput a fi nu numai ca o evaluare a cunoștințelor, ci ca o cale spre perfecționare, ce implică o formare globală și garantarea comunicării pedagogice spre acțiunea de perfecționare. Reieșind din aceste reflecții facem referire și la Cadrul European de Referință care denotă că evaluarea are la bază trei componente esențiale care la rândul său răspund la câte o întrebare.

1. Pentru specificația conținutului testelor și al examenelor –ceea ce se evaluează?
2. Pentru formularea criteriilor care determină că un obiectiv de învățare este atins - cum se interpretează performanța?
3. Pentru descrierea nivelurilor de competență în testele și examenele existente, ceea ce permite compararea diferitelor sisteme de calificare-cum se poate compara. ?

Concluzionăm ideea noastră prin faptul că evaluarea trebuie să posede punctul dinamic, centrându-se pe procesele mentale ale elevului, în a forma autoreglarea. Din perspectiva modernă “a evalua” înseamnă a desfășura o activitate care însoțește pas cu pas procesul de predare-învățare fără a include sancțiunea strictă a elevilor.

Așadar, procesul evaluativ nu este acceptat ca o acțiune de a sancționa pe cei ce sunt implicați în procesul cunoașterii, ci de a oferi informații despre calitatea predării și a învățării, să le orienteze și stimuleze făcându-le mai productive. Astfel, evaluarea îndeplinește, în ansamblul activității instructiv-educative, un rol formativ și stimulator. Evaluarea rezultatelor semnifică determinarea măsurii în care obiectivele au fost atinse, precum și eficiența metodologiei utilizate, astfel desemnând abilități, cunoștințe, etc.

Evidențiem faptul că rezultatele școlare nu sunt legate numai de cunoștințele dobândite de elevii în domeniul cognitiv, mai mult au legătură cu comportamentul în formarea personalității elevului. „A evalua înseamnă a emite judecății de valoare privind învățarea de către elev, pe baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate în vederea luării unor decizii” [6, p.89].

În timpul studiilor, rolul evaluării este de a ghida, încuraja, și ajuta elevii în procesul de învățare. Feedback-ul continuu reprezintă partea pozitivă a lecției pentru că sprijină și ghidează elevii într-o manieră pozitivă.

Bibliografie:

1. Cristea, S., Dicționar de pedagogie, Grupul Editorial Litera-Litera Internațional, Chișinău-București, 2003, 400 p.
2. Dictionnaire encyclopedique de l' éducation et formation, 1167 p.
3. Ioan Neacșu, Adrian Stoica. Ghid general de evaluare și examinare București: Aramis, 1996. 97 p.
4. Jinga, I., Negreț-Dobridor, I., „Învățarea eficientă”, Editura Aldin, București, 1999. 280 p.
5. Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud. Année 2000. L'Évaluation formative dans un enseignement différencié, 223 p.
6. Potolea D., Manolescu M., (2005), Teoria și practica evaluării educaționale, Ministerul Educației și Cercetării, București, 224 p.

THE IMPORTANCE OF THE LEGAL TERMS IN TEACHING INTERNATIONAL LAW WITHIN HIGHER EDUCATION

Bivol Nigel Anelisse

PhD Student at the University from Manchester, United Kingdom

Language is very important in today's life when the individual's movement is very high and student exchange programmes or work opportunities for people may rise in different parts of the world. Moreover, language is the main instrument through which we pass the knowledge from a generation to another and doing so, the use of some specific words matters in order not to change the sense of the ideas.

In law, the interpretation of the articles is the main instrument used by national and international lawyers to change the balance of the situation in favor of one or the other party. International treaties go through a long translation process in order to be signed and implemented within the national legal systems of each of the signatory parties. Through this process, the form of the articles could suffer. The lack of detailed explanation of the legal terms, the context of the articles which may differ from language to language in addition to the loss of meaning of the legal terms during the translation process of international conventions, could lead to a distortion of law and a different application of the same law in several legal systems. Moreover, the different implementation process of the international law within domestic legal systems could contribute to various outcomes on using the same article of the law.

Open terms used within international law such as ‘victim’, where the difference of the experiences between victims are limited to one word taking out the self-presentation and raising questions such as ‘who is the real victim, depending on specific circumstances?’, other terms such as ‘person’ and ‘group’, where the first term could easily be interpreted or even translated as ‘citizen’, ‘worker’, ‘visitor’, ‘asylum seeker’ changing the status and the rights provided to the person in the question, and the second term which could be interpreted as ‘minority’, ‘protestors’, ‘immigrants’, or maybe a group of citizens/ non-citizens at a concert.

Legal vocabulary possesses wider and more general terms such as ‘law’, ‘freedom’, ‘rights’, that have different meanings from state to state, even if when used in a unilateral international agreement their meaning is not necessarily clarified in the first place. The term ‘rights’ is vague, leaving space for many exceptions. Sometimes rights conflict with other rights and many situations fall between rights.⁸ The term ‘law’ might refer to the texts, the institution or the profession, the ambiguousness of the term falling into the hands of interpretation.⁹

The presence of a much-encountered entity called ‘community’ has had consequences when people place too much hope in a ‘foreign emancipatory friend who does not materialize’, as well as the ‘international community’ which is described by one of the important academics David Kennedy as ‘an astonishing act of disenfranchisement’.¹⁰ As the list of the wide open and ambiguous legal terms continues with ‘remedies’, ‘basic needs’ and ‘transnational enforcement’, divided on smaller lists for each area of law, the States and the lawyers have to interpret them in their best interest and the Law has to be thought in universities and explained to the students in the most objective way.

As a researcher, I have encountered articles of law which were translated from a language to another in a total different way providing a different sense, even if the states have signed for the same agreement being asked to guarantee equally same rights for their citizens. One of these articles is the article 27 of the International Covenant on Civil and Political Rights which aims to protect minorities’ rights to express their culture, to practice their religion and to speak their mother tongue on the territory of a foreign state.¹¹

Article 27 provides as follows:

‘In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with the other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, or to use their own language.’¹²

⁸ David Kennedy, ‘The Dark Sides of Virtue’ (Princeton University Press, 2004) p 22

⁹ *Ibidem*

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ Anelisse Bivol Nigel, LLM Master Thesis *The Efficiency of International Conventions on the Protection of minorities rights – Article 27 of the International Covenant on Civil and Political rights within the United Kingdom and Romania*, 2017, p 15

¹² International Covenant on Civil and Political Rights (adopted 16 December 1966, entered into force 23 March 1976) 999 UNTS 171 (ICCPR)

However, reading article 27 of the UN treaty in Romanian I could find differences of meaning within the translated legal terms such as ‘in community with’ translated into Romanian ‘in common with’ and ‘to enjoy their own culture’ translated ‘to have their own cultural life’, both translations making a big difference whether the minority members have to be together to use their rights or not. The same international article translated into Romanian language provides as follows:

‘În statele în care exista minoritati etnice, religioase sau lingvistice, persoanele aparținând acestor minoritati nu pot fi lipsite de dreptul de a avea, în comun cu ceilalti membri ai grupului lor, propria lor viata culturala, de a profesa si practica propria lor religie sau de a folosi propria lor limba.’¹³

Some of the international agreements are accompanied by General Comments which give a larger description of the treaty’s terms and articles in order make the interpretation of the law clearer. However, these General Comments are usually published by the UN Committee for the United Nations agreements only, when other bilateral or unilateral international agreements do not provide these kinds of explanatory legal documents.

As a student from both the Romanian and British educational systems, as a Romanian citizen and as a member of a minority group in the United Kingdom, represents an advantage from the point of view of the researcher in understanding the importance of the translated legal terms and the legal context when implementing international law into national legal systems and teaching students in universities about the international treaties translated into their state’s national language.

Bibliography:

1. International Covenant on Civil and Political Rights (adopted 16 December 1966, entered into force 23 March 1976) 999 UNTS 171 (ICCPR)
2. Conventia internationala cu privire la drepturile civile si politice 1966, Art 27
3. Bivol Nigel, Anelisse, ‘LLM Master Thesis’ *The Efficiency of International Conventions on the Protection of minorities rights – Article 27 of the International Covenant on Civil and Political rights within the United Kingdom and Romania*, (2017)
4. Kennedy, David ‘The Dark Sides of Virtue’ (Princeton University Press, 2004)

CONSIDERAȚII TEORETICE ASUPRA EUFEMISMULUI DIN LIMBAJUL DIPLOMATIC

**Bobeică Galina, master în filologie, doctorandă, lector USM, Facultatea de Limbi și
Literaturi Străine, Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză Specializate.**

The present paper aims to shed light on the implication of euphemism in relation to the notion of political discourse. Politicians are renowned for their employment of words in a disguised fashion through the usage of euphemisms. Elected political representatives deliberately engage in grandiloquent expressions in order to highlight facts, being conscious of their subversive deception. Therefore, euphemisms are used as masks hiding veiled truths under the shaded reality. Often, selective vocabulary is used in order to arouse, rationalize and justify the use of euphemisms in political discourse. In order to achieve this, politicians frequently misrepresent the facts of various political situation by using terms that completely transform or falsify them. However, euphemisms are used in daily conversations, they are used more frequently in the political area, in such cases as “soft targets” or “peace keepers”. These expressions are heard frequently, while past ones are forgotten and new ones bloom in their place as transgressions continue.

¹³ Conventia internationala cu privire la drepturile civile si politice 1966, Art 27

This research will consider the concept of euphemisms not only as a strictly lexical process used to mitigate certain concepts reckoned inadequate for normal linguistic usage, but also as a more comprehensive phenomenon with a primarily discursive dimension, depicting some theoretical approach.

Cuvinte-cheie: eufemism, limbaj, discurs diplomatic, comunicare

1. Introducere. Problematika subiectului de cercetare.

Eufemismele funcționează ca un instrument lingvistic puternic pentru a facilita comunicarea și pentru a păstra relațiile interpersonale în întâlnirile verbale non-ostile. Astfel, eufemismele constituie, fără îndoială, un atribut de politețe lingvistică. Abilitatea oamenilor de a comunica prin intermediul cuvintelor este cheia succesului în orice domeniu. Acest lucru a fost observat încă în Antichitate de către filosofi care au acordat o atenție deosebită studierii limbajului cu scopul de a detecta și dezvălui secretele în care rezidă puterea acestuia.

În ultimul timp, se observă o atenție sporită a cercetătorilor din diverse domenii asupra studiului puterii cuvântului și a consecințelor folosirii acestuia în comunicare. Efectele benefice ale cuvintelor se pot resimți în negocierile care evită uneori deturnarea comunicării, evitarea războaielor, soluții pașnice în diverse conflicte sau pur și simplu terapia verbală dintre oameni.

O caracteristică importantă a epocii contemporane o reprezintă dezvoltarea relațiilor internaționale. Respectiv, atât în țara noastră cât și pe plan mondial s-au dezvoltat, în ultima perioadă, concepte și metodologii noi în domeniul social-lingvistic, care încearcă să răspundă necesităților unei revoluții profunde și cu implicații majore ancorate în realitate.

Limbajul uman, după cum se știe, urmărește, în virtutea existenței și menirii lui primordiale, doar un scop bine determinat: de a transmite cât mai adecvat gândurile și sentimentele umane. Atingerea acestui scop este posibilă doar prin valorificarea tuturor posibilităților limbajului uman, având în vedere, totodată că aceste posibilități sunt nelimitate. Indiscutabil că dintre aceste multiple posibilități face parte și exploatarea stratului eufemistic, strat determinat de respectarea anumitor interdicții (sociale, morale, religioase, ideologice etc.).

Acest studiu este îndreptat spre expresivitatea și acuratețea limbajului diplomatic și a modului în care poate fi folosit atât pentru menținerea relațiilor, cât și pentru manipularea evenimentelor. În acest sens, esența fenomenului eufemistic în discursul diplomatic are menirea, printre multe alte funcții, de manipulare sau influențare camuflată. Dimensiunea eufemistică a limbajului diplomatic stă la baza eficacității comunicării politice care folosește mijloace de camuflare sau atenuare a problemelor sociale sau dintre state. De aceea în discursurile diplomaților din toate timpurile se poate observa o tendință de a utiliza astfel de strategii care să le permită să camufleze aspectele negative ale realității cu scopul de a afecta minim pe destinatar. Eufemismele în acest sens nu sunt altceva decât niște mijloace de aplicare a strategiilor verbale în scopul evitării adevărului dur și „îndulcirea” acestuia. Așadar, unele cuvinte considerate dure sunt înlocuite cu altele cu scopul de a reduce impactul lor asupra receptorului. Prin camuflarea aspectelor defavorabile se realizează o adevărată manipulare. Manipularea pentru mulți dintre noi este un cuvânt tabu. Din această cauză se observă o preferință a termenilor: *influențare*, *negociere* sau *convingere*. Uneori, se recurge chiar la expresia „*manipulare pozitivă*”, care ar induce, pe cale verbală, o opinie ce contravine interesului receptorului, dar este menită să fie în favoarea emițătorului. Drept rezultat, manipularea prin limbaj favorizează instaurarea, iar mai apoi, consolidarea unei Puteri politice, economice, comercial-politice sau religioase.

2. Abordarea teoretică a eufemismului din limbajul diplomatic

Limbajul uman permite oamenilor să exprime și să transmită idei, comportamente, atitudini, mesaje sau informații. Scopul principal al limbajului uman este de a transmite gândurile și sentimentele umane în modul cel mai fiabil. Pe de altă parte, însă, limbajul servește uneori pentru redarea unei minciuni, pentru persuadare, sau pentru manipulare. Și atunci se încalcă principiul primordial al obiectivității despre care amintește E. Coșeriu în care spune:

„Principiul obiectivității este principiul stabilit de Platon în dialogul despre sofist – „a spune lucrurile” sau „a nu spune lucrurile așa cum sînt”. În dialogul despre sofist Platon spune că logosul sau expresia cu adevăr, spune lucrurile așa cum sînt, pe când logosul fără adevăr sau neadevăr/fals spune lucrurile cum nu sînt sau cum sînt numai parțial, numai uneori, numai dintr-un anumit punct de vedere”[4]. Acest principiu ar părea cel mai ușor de aplicat, deoarece ar fi de ajuns să observăm lucrurile, să le înregistrăm și să spunem cum sunt. Însă, în realitate, este principiul cel mai greu de aplicat și nu ne reușește aproape niciodată să-l aplicăm într-adevăr fiindcă lucrurile le vedem întotdeauna într-o anumită situație istorică, în anumite contexte, dintr-un anumit punct de vedere, într-o anumită perspectivă. Această considerație coșeriană ne dovedește faptul că omul, din toate epocile, a utilizat limbajul pentru a împărtăși adevărul sau minciuna; sau cu alte cuvinte cei puternici au apelat la nuanțele ascunse ale limbajului pentru a-i domina pe semenii lor. Modul în care o cultură este percepută de o altă cultură depinde în mare măsură de competențele lingvistice ale oamenilor care își propun să îmbunătățească relațiile dintre oameni sau grupuri de oameni. În acest sens diplomații servesc drept „constructori de poduri” (bridge builders) între două sau mai multe țări, deoarece „limbajul funcționează prin și pentru vorbitori” [4]. Expresiile eufemistice pe care le găsim în discursul diplomatic ilustrează modul în care limbajul poate fi manipulat pentru a adăuga valoare unor cuvinte sau idei cu scopul de a masca sau de a atenua violența.

Faptul că limbajul diplomatic este „orientat pe obiective”, în care diplomații își aleg discursurile în mod conștient și temeinic cu un scop specific, nu ar trebui niciodată ignorat. Se consideră pe bună dreptate că o astfel de utilizare a limbajului atenuază forma distructivă a comunicării și reduce impertinența realității politice prin înlocuirea termenilor ofensivi cu termeni mai acceptabili. Această strategie este denumită *eufemism*.

Eufemismul (din greacă *euphemos* – «*vorbă bună*», «*de bun augur*») este procedeul prin care cuvinte sau expresii care au conotații negative, supărătoare, jignitoare/ofensatoare, obscene/indecente etc. sunt înlocuite prin cuvinte sau expresii care au o semnificație de bază pozitivă sau neutră, doar sugerându-se ceea ce se evita să se spună direct. Potrivit Dicționarului Oxford al Eufemismului, termenul „*eufemism*” se referă la expresii indirecte care înlocuiesc cuvintele și frazele considerate aspre și nepoliticoase [7]. Eufemismul este o expresie idiomatică care respectă codul social al unui anumit strat social și parafrazează un sens acceptabil care este mai puțin ofensator sau inadecvat. Eufemismele în acest sens camuflează realități neplăcute, împiedică înțelegerea unei situații, sau încearcă modificarea imaginii compromise a unor fapte, acțiuni, obiecte de către o Putere politică, economică, tehnocrată, comercială etc [7]. Ele exprimă atitudinile vorbitorilor față de subiect, audiență și context, dar și eleganța lingvistică, aprecierea dreptului de a fi diferit și, în cele din urmă abilitatea de manipulare ideologică: evaziune, denaturare și falsificare a adevărului.

În dicționarul său de eufemisme, Holder mai susține că în vorbire și în scris, folosim eufemismul pentru a trata tabuuri sau subiecte sensibile. Aceasta reprezintă, prin urmare, limba de evaziune, ipocrizie, prudență și înșelăciune. Astfel, eufemismele sunt folosite pentru manipulare, unde cuvintele pot preamări sau atenua adevăratul înțeles și pot induce în eroare cititorul. Referindu-se la acest fenomen, lingvista Tatiana Slama-Cazacu comentează: „*a disponibiliza* cosmetizează faptul de *a da afară*, *disocupat* sună altfel decât *șomer*...[15]. Există o serie de factori care trebuie luați în considerare atunci când se decide asupra faptului ce fel de comportament lingvistic contează ca fiind politicos, și anume: audiența, relația dintre participanții la comunicare, subiectul, contextul, locul și timpul.

Lingviștii consideră că una dintre tendințele evidente ale limbajului actual este cea spre eufemizare. În acest sens, invocăm observațiile cercetătoarei Lavinia Seiciuc referitoare la faptul că „necesitatea eufemismului nu este o căutare de instrumente pentru ocultarea realității, ci provine din necesitatea transfigurării unei realități neplăcute sau chiar tragice, pentru a se încerca atenuarea impactului acesteia asupra vieții oamenilor. Eufemismul este, așadar, o alternativă la

duritatea unui limbaj frust, iar cunoașterea mecanismelor sociale și lingvistice ale eufemismului pot împiedica generalizarea utilizării acestuia ca armă, deci ca instrument de manipulare” [14]. Acestea sunt cuvinte, fraze și expresii folosite în comunicare atunci când cineva dorește să evite cuvintele care nu se potrivesc situației deoarece au asociații neplăcute, jenante sau tabu, evitând astfel și posibilele neînțelegeri, conflicte și stânjeniri. Eufemismele sunt folosite pentru a exprima realități voalate, în timp ce ascultătorii și cititorii trebuie să le decodeze pentru a înțelege corect discursul. Eufemismele, în acest sens, reprezintă niște agenți secreți care îndeplinesc o misiune delicată.

Bunăoară, unul dintre termenii favoriziți în discursul diplomatic este *provocare*, care are scopul de a *cosmetiza* diverse realități dure. De exemplu, acest termen îl putem găsi în discursul ex-președintelui RM, Nicolae Timofti, cu referire la situația politică din țară la acel moment: „Cu sprijinul partenerilor noștri internaționali, al guvernelor pe care le reprezentați, am certitudinea că vom depăși toate *provocările* din acest an, vom duce la bun sfârșit reformele și vom demonstra în mod convingător că Republica Moldova este un partener de încredere”. Prin *provocări*, ex-președintele RM a avut în vedere *criza politică instalată în țară* pe care speră să o depășească. Peutem, de asemenea, observa în discursurile diplomatice actuale o obișnuință de a numi problemele social-economice primordiale drept *provocări* în scopul de a le camufla gravitatea. Pe de alta parte, însă, Decartes, în *Logique de Port-Royal*, susține că „cel mai bun mijloc de a evita confuzia asupra cuvintelor din limbile „*ordinare*” este aceea de a crea o nouă limbă și noi cuvinte, care să se potrivească doar cu ideile pe care dorim să le reprezinte”. Se are în vedere în acest sens, crearea unei limbi perfecte care ar evita posibilele dualități de sens. Deci, conform acestei teorii a lui Decartes, oratorii vor trebui să construiască un limbaj nou sau un alt mod de comunicare, în care eufemismul va avea un rol primordial.

Este imposibil să vorbim despre eufemisme fără referire la tabu, care sunt considerate cauza principală a eufemismelor. Potrivit cercetătorilor Allan și Burrige, tabuurile apar din constrângerile sociale asupra comportamentului individului în care pot provoca discomfort sau rănire. Orice astfel de comportament este supus tabuului. Trebuie remarcat faptul că nu există tabu absolut. Nu toți oamenii, în toate situațiile, în orice moment, recunosc același tabu. Tabuul este supus schimbării datorită normelor culturale și sociale, care sunt specifice comunității, timpului și contextului. Un exemplu bun ar fi expresia „*om negru*”, care, atunci când este folosit de către oamenii albi, este considerat foarte ofensator și atunci când este folosit de negri poate avea o conotație de apartenență la aceeași comunitate, care împărtășește același fundal și pur și simplu înseamnă om. Totodată, unii cercetători sunt de părerea că majoritatea eufemismelor politice reflectă tabuuri existente. Ele slujesc pentru a ajunge pe deplin la zonele tabu. Astfel, deseori este exclus din context cuvântul „*razboi*”, utilizându-se eufemismul „*conflict*”, cum ar fi „*Conflictul din Kosovo*” sau „*Conflictul din Transnistria*”. După cum se poate observa este omis dublu denotatul negativ: în primul rând, din cauza omiterii cuvântului „*război*”, iar în al doilea rând, din cauza că ascultatotul se concentrează asupra teritoriului” [6]. Astfel, putem constata că evenimentele istorice de mare anvergură, așa cum ar fi războaiele, au tendința de a lăsa o amprentă asupra limbajului. S-a constatat că războiul din Vietnam sau cel din Irak au furnizat un limbaj particular pentru a exprima caracterul malefic al războaielor propriu-zise. Mai întâi de toate, trebuie să constatăm faptul că orice război este un conflict ideologic, iar limbajul folosit în comentarea faptelor de război are un mesaj dublu: cel de manipulare a adversarului prin propagandă și cel de dezinformare a propriului popor pentru a ascunde realitatea dură a războiului, cum ar fi pierderi umane sau eșecuri. Imperiul estic, furnizează suficiente exemple de eufemisme sau de expresii manipulative, șocante prin cinismul și neadevărul lor flagrant. În timp ce prim-ministrul rus, Vladimir Putin, declara că Rusia are un rol istoric de pacificator și stabilizator în Caucaz, aviația rusească bombarda întregul teritoriu al Georgiei. Similar, este și cazul conflictului din Transnistria, în care Rusia joacă un rol decisiv: „*Rusia este simultan agresor, garant și pacificator în Transnistria*”. Este cunoscut în toată lumea rolul „*pacificator*”

al unor trupe străine într-o altă țară, termenul pacificare fiind decodat, în funcție de contextul geopolitic, ca „*intervenție*”, „*confruntare armată*”, „*represiune*” ș.a.

Pe de altă parte autorul unui amplu studiu asupra eufemismelor, Michael Crombach, stabilește necesitatea existenței unui tabu la baza folosirii unui eufemism. Acest tabu nu trebuie în viziunea lui Crombach, să fie de natură religioasă sau superstițioasă, ci ca orice tabu din sfera extralingvistică poate determina apariția unui eufemism în limbaj. De altă părere este, însă, Elisabeth Leinfellner, care susține că un eufemism în limbajul politic nu poate decât foarte rar să fie expresia camuflată a unui tabu [11].

Totodată, textul politic, din perspectiva coșeriană, are funcții specifice, precum „*ascundere a gândirii*”, „*falsificare intenționată a lucrurilor*” sau „nerespectarea adevărului însă cu aparența de a-l spune fie fără posibilitatea de verificare a celor spuse, fie folosindu-se de posibilitatea ca cele spuse să fie interpretate și în alt mod, într-un sens „inocent”, ceea ce îi este propriu insinuării” [5].

Concluzii

Limbajul funcționează prin și pentru vorbitori. Totodată există multe cauze care determină un vorbitor să se exprime indirect, să nu spună liber ceea ce gândește, să încerce să înfrumusețeze un enunț, cu alte cuvinte să recurgă la eufemisme. „Timp de un secol și mai bine, s-a considerat că problema exprimării corecte, problema certitudinii în limbă ar fi o problemă minimă, o problemă a diletanților, o problemă care n-ar putea interesa pe lingviștii serioși, care ar spune „*leave the language alone*”(lăsați limbajul singur, că se dezvoltă el și așa) [4]”! Dimpotrivă, problema exprimării corecte și obiective este o problemă foarte serioasă care este de datoria lingvistului să studieze amanunțit aceasta problemă care interesează atât de mult pe vorbitor.

Importanța temei abordate constă în elucidarea aspectelor insuficient studiate în lingvistica românească, și anume: *statutul eufemismelor, funcțiile eufemismelor, principalele procedee de creare a eufemismelor, modalitățile de traducere a eufemismelor*, etc. În lumina acestui studiu ne propunem de asemenea să elucidăm faptul că una și aceeași informație poate fi exprimată în mod diferit: *elegant sau brutal, confuz sau explicit, agreabil sau ofensator*. Pentru ca actul comunicării să poată funcționa între comunicator și receptor, partenerii comunicării trebuie să cunoască implicațiile unui limbaj eufemistic. Dar totuși se întâmplă foarte des ca acești comunicatori să încerce să camufleze, să ascundă unele aspecte ale mesajului, astfel încât receptorul neinițiat să nu poată să-și dea seama de adevărul din spatele eufemismului. Totodată, eufemismul este unul din mijloacele cele mai productive care îmbogățesc lexicul unei limbi în diverse domenii, cum ar fi: economic, cultural, științific etc.

Bibliografie:

1. Allan K., Burrige K. *Forbidden words: Taboo and the Censoring of Language*, Cambridge University Press, 2006
2. Allan K. and Burrige K. *Euphemism and Dysphemism. Language Use as Shield and Weapon*. Oxford University Press, Oxford, 1991.
3. Brown, P. & Levinson, S, *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987
4. Coșeriu E. Omul și limbajul său, *Anale Științifice ale Universității "A.I.Cuza" Iași*, secțiunea III, Lingvistică 1991-1992, editura universității "A.I.Cuza"
5. Coșeriu E. *Limbaj și Politică*, revista de lingvistică și știință literară, nr.5, Chișinău 1996
6. Chira O. *Utilizarea eufemismelor în discursul politic*, "Petru Maior" University Press, 2012, p.1144-1149
7. Druță Inga, *Contribuții la studiul manipulării prin cuvânt*. Chișinău, p.115-120, furnizat de www.filippide.ro
8. Dumistrăcel S. *Lexic românesc. Cuvinte, metafore, expresii*. București 1980
9. Holder R.W. *Oxford Dictionary of Euphemism*, Oxford University Press, New York 2008
10. Hudson, R. A., *Sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1980

11. Muscan M. Eufemismul politic, Universitatea "Ovidius", Constanța, vol XV, nr. 129-141, 2004
12. Neaman, J.S., and Silver, C.G., Book of Euphemism, Wordworth Edition Ltd, Ware, 1995
13. Popa Gh., Chira O. Rolul eufemismelor în limbajul actual, în revista La Francopolyphonie, 9/2014, vol. 1, p.234-243
14. Seiciuc L. Un altfel de a nu spune: Eufemism și disfemism în limbile romanice, Suceava: Editura Universității "Ștefan cel Mare" 2011, 277p.
15. Slama-Cazacu T. Deceniul iluziilor spulberate, Capitel, București 2005, 124p.
16. Zafiu R. 101cuvinte argotice, Humanitas, București 2010, 380p.

Referințe electronice:

1. <http://www.presedinte.md/rom/discursuri/discursul-presedintelui-republicii-moldova-nicolae-timofti-la-receptia-pentru-coraul-diplomatic-acreditat-la-chisinau>, accesat pe 22 august 2017
2. https://www.researchgate.net/publication/251227645_Diplomatic_Discourse, accesat pe 26 aprilie 2017.
3. <http://www.vernaculardiscourse.com/euphemism-dysphemism.html>, accesat pe 14 mai 2017.
4. <https://farnasfaisal.wordpress.com/2013/04/29/a-comparative-study-of-euphemism-and-dysphemism-in-english-and-arabic-with-special-reference-to-political-discourse/>, accesat pe 14 mai 2017.
5. <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8862/32388391.pdf>, accesat pe 14 mai 2017.

EVALUAREA STUDENȚILOR ÎN DEMERSUL PEDAGOGIEI ERORII

Bulat Ana, lector, doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Learning is the activity of people without experience, this is why it's normal for a scholar to make errors during the formation. Pedagogically, error is an answer or a behavior which doesn't correspond to what is expected of the learner. If traditionally the concept of error was related to that of mistake, which has negative connotations, then the modern pedagogy instructs that students' errors should be taken into account. The error is no longer a manifestation of ignorance which would be advisable to indulge or correct right away, but it is an inadequate knowledge upon which the right knowledge will be built.

Keywords: assessment, error, mistake, modern pedagogy

În mod tradițional, profesorii evaluează succesul sau eșecul discipolilor lor propunându-le sarcini diferite, calculând și măsurând eventualele erori și greșeli pe care aceștia le-au comis. Dar, la ora actuală, în didactica limbilor străine, nu mai putem respecta exigențele metodei clasice.

Pornind de la precizarea autorului A. Scala, că „eroarea nu ține de ignoranță; nu putem face erori acolo unde nu cunoaștem; un student care nu poate scrie în franceză nu poate face erori ortografice; orice eroare presupune și scoate în evidență careva cunoștințe” [9, p. 19], trebuie să menționăm faptul că eroarea face parte din orice proces de formare. Profesorului îi revine rolul de a utiliza aceste erori pentru a clădi în locul lor informații veridice în formarea discipolilor săi.

Pentru început este necesar să clarificăm noțiunea de „eroare” și să identificăm diferența dintre termenii „eroare” și „greșeală”. Ținem să subliniem faptul că în literatura română de specialitate nu am întâlnit tratarea acestui subiect, de aceea am făcut apel la literatura franceză, unde găsim o multitudine de lucrări la această temă.

Chiar dacă în vocabularul curent „greșeala” și „eroarea” sunt doi termeni utilizați drept sinonime, este indicat, totuși, să facem diferență între ei. În studiul lor dedicat evaluării în pedagogia erorii, autorii turci Demirtaş L. și Gümüş H [3, p. 127] menționează faptul că noțiunea de „greșeală” a fost mult timp utilizată cu sens pejorativ de către didacticieni, din cauza conotației religioase pe care aceasta o poartă. Astfel, termenul „eroare” este mai neutru în acest sens. În domeniul didacticii limbilor străine, există o distincție fină între acești doi termeni.

Eroare. Etimologic, termenul „eroare” provine de la verbul latinesc *error*, de la *errare*, considerat „un act al inteligenței care consideră adevărat ceea ce este fals și invers” [4], „judecată, fapte care rezultă” [5], „contrar realității” [6]. Constatăm că la origine, erorile, așa cum afirma Cuq et al., au fost definite drept „diferență în raport cu reprezentarea unei funcționări normative” [2, p. 86]. În didactica limbilor străine, erorile „scot în evidență o cunoaștere greșită a regulii de funcționare” [7, p. 120]. De exemplu, a face acordul la plural pentru *festival* în *festivaux* reprezintă o necunoaștere a excepției de la regulă.

Greșeală. Etimologic, provine de la latinescul *fallita*, de *fallere*=a înșela. Greșeala „constituie o abatere de la adevăr” [4], „faptul de a fi deficient” [6], „eroare șocantă, grosolană, comisă din ignoranță” [6], „necorespundere la sarcină, la moralitate, la regulile unei științe, unei arte, etc.” [5], „care atrage după sine o neplăcere, un rău pentru cel ce a făcut-o sau pentru altcineva” [4]. În didactica limbilor străine, greșelile corespund unor „erori (deficiențe) de tip neatenție/oboseală pe care studentul le poate corecta (de exemplu, uitarea indicatorilor pluralului, în timp ce mecanismul este însușit)” [7, p. 120].

Din cele expuse aici, vedem că conceptele de eroare și greșeală nu sunt suficient de distincte între ele, și din acest motiv, profesorii au mereu tendința de a le confunda.

O dată definită, ar fi indicat să vedem care este parcursul statutului erorii în predarea/învățarea limbilor străine. Aici ar fi cazul să menționăm că studiul erorii nu este unul recent. Marquilló Larruy identifică „trei reperi fundamentale” [7, p. 56] în acest context:

- sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX – eroarea este dovada unor deficiențe
- din 1940 până în 1960 – eroarea este exclusă din învățare
- din 1960 până în prezent – eroarea este considerată drept un reper în itinerariul învățării.

Aceste reperi fundamentale se înscriu în demersurile pedagogice care au fost traversate până în zilele noastre de către didactica limbilor străine. Cu această ocazie, amintim aici modelele pedagogice în care se înscriu diferitele stataturi ale erorii, descrise detaliat de didacticianul francez, profesorul Jean Astolfi în cartea sa *L'erreur, un outil pour enseigner* [1, p. 12]:

- Modelul transmisif (din *fr.* le modèle transmissif) – în demersul clasic și tradițional al învățării, eroarea era inadmisibilă. Ea era percepută drept greșeală în cazul studenților și eșec în cazul profesorilor. În această concepție a învățării, cunoștințele disciplinare erau excesiv valorificate și sacralizate. Actul învățării era minimalizat. Studentul era privit ca un burete care absoarbe cunoștințe cu condiția de a fi atent și concentrat. În caz contrar el este greșit, face erori.

- Modelul comportamentalist (sau behaviorist): eroarea capătă aici o alură diferită. Demersul pedagogic este mai puțin frontal și magistral. Studentul este ghidat pas cu pas, printr-o serie graduală de exerciții și însărcinări. Este vehiculată ideea că învățarea, cât de dificilă nu ar fi, poate fi efectuată dacă este repartizată pe etape și unități elementare. Conform acestui model, erorile nu ar mai trebui să apară. Chiar și dacă apar, ele nu mai sunt văzute drept un lapsus al studentului, ci drept o disfuncție în strategia abordată, pe care profesorul trebuie să o revadă.

- Modelul constructivist: fiind un model în progresie continuă, nu mai stipulează ca eroarea să fie evacuată, ci încercarea de a înțelege cauza și semnificația ei, în vederea considerării ei drept sprijin pentru a ameliora procesul de predare-învățare. Scopul urmărit și în acest model este a elimina eroarea din produsele studenților, însă pentru a putea face asta, trebuie s-o lăsăm să apară, chiar să o provocăm pentru a ne putea ulterior concentra pe tratarea ei.

Astfel, de la statutul de erori condamnabile sau scăpări regretabile, erorile devin obstacole cu care mintea studenților se confruntă.

Tipologia erorilor

În general, în didactica limbilor străine există 5 tipuri de erori. Didacticiana Christine Tagliante identifică „erori de natură lingvistică, fonetică, socioculturală, discursivă și strategică” [10, p.152]. Autorii Demirtaş L. și Gümüș H. identifică „erori de formă și erori de conținut” [3, p. 129].

Astolfi propune un alt clasament al erorilor. Tipologia erorilor propusă de el este următoarea [1, p. 96]:

1) *Erorile provocate de înțelegerea sarcinii*: aici vorbim despre interpretarea verbelor din însărcinări, a vocabularului în general, identificarea așteptărilor într-o sarcină lungă;

2) *Erori rezultate de o proastă înțelegere a contractului didactic* (din fr. contrat didactique): în parcursul său școlar, elevul se integrează puțin câte puțin în „meseria” sa și știe că profesorul așteaptă mereu ceva de la el. El „judecă sub influență”. Erorile vin deseori din ceea ce elevul crede că trebuie să producă. Astolfi propune exemplul clasic al pedagogului Stella Baruk, această problemă propusă elevilor din ciclul primar: „Pe o corabie sunt 26 oi și 10 capre. Ce vârstă are căpitanul ?” Unii elevi răspund „ $26 + 10 = 36$ ”. Văzând prezența cifrelor, acești elevi cred că trebuie să facă un calcul pentru a produce răspunsul și astfel respectă, în viziunea lor, contractul didactic.

3) *Erori ce exprimă reprezentări conceptuale*: reprezentările elevilor (deseori „cunoștințe prealabile eronate”, idei recepționate, clișee, etc.) pot fi un obstacol în integrarea noțiunilor. Un exemplu în acest sens îl reprezintă determinismul natural la geografie („Africa este o țară deșert”).

4) *Erorile provenite din demersurile adoptate de elevi*: unele producții ale elevilor pot fi foarte rapid etichetate drept erori din cauza faptului că ele manifestă doar o diversitate a procedurilor posibile pentru a rezolva o problemă. În plus, aceste demersuri non „canonice” pot fi grele în termeni de operații mentale și să intensifice deci riscul de a face erori.

5) *Erorile datorate unei suprasolicitări cognitive*: o sarcină care necesită convocarea multiplelor cunoștințe și deprinderi pot pune elevii în dificultate. Exemplul clasic este constatarea greșelilor ortografice comise în timpul realizării unei sarcini complexe (compunere) de către un elev care are capacitatea de a le corecta în timpul unei a doua lecturi.

6) *Erorile legate de transferul interdisciplinar*: este o constatare clasică că elevii utilizează corect o noțiune, un instrument, o deprindere într-o disciplină și încearcă să le remobilizeze într-o altă disciplină. Ei stabilesc similitudini de suprafață, însă mai puțin asemănări de structură care implică lucru specific și dificil.

7) *Erorile ce rezultă din complexitatea conținutului*: sarcinile sau așteptările sunt uneori pur și simplu mult prea complicate și inaccesibile în formularea lor, în pre-condițiile lor, etc.

În completarea acestei tipologii a erorilor, Philippe Meirieu distinge [8]:

- erori cognitive (de ordin intelectual)
- erori de comportament (de ordin afectiv).

Didacticianul precizează că trei parametri trebuie considerați în strategiile de învățare pentru a diagnostica statutul unei erori :

- raportul dintre mediul social și cunoaștere (cultura și mediul geografic, sociologic, etc.)
- experiențele afective (plăcere, suferință) trăite vis-à-vis de obiectul învățării
- experiențele cognitive (identificarea eficacității unui anumit demers, instrument).

Corectarea erorilor

Studiile asupra erorii în învățarea limbilor au demonstrat că există numeroase demersuri corective, didactice și pedagogice. După cum o spune și citatul latin *Errare humanum est* = a face erori e omenește, atitudinea profesorului față de eroare trebuie să fie una permisibilă, profesorul este cel care le va spune elevilor/studentilor săi că eroarea este inevitabilă, acceptată în orice moment pe durata formării lor. Niciunul din actorii procesului educațional nu trebuie să aibă atitudine negativă față de eroare. În loc să sancționăm eroarea sau să o evităm, cel mai indicat este să o plasăm în centrul acțiunii noastre, căci anume ea poate constitui o etapă esențială în achiziționarea cunoștințelor. Pentru ca eroarea să capete un statut pozitiv, trebuie să-i acordăm un rol în procesul de învățare, realizat într-o manieră mai lucidă, un proces care reflectează în permanență asupra modului în care este efectuat [8].

Autorii Demirtaş L. și Gümüş H. Fac un clasament al erorilor pe care trebuie să le corectăm [3, p. 129].:

- erorile care afectează inteligibilitatea mesajelor, adică erorile care au un impact negativ asupra înțelegerii mesajului. Ele împiedică, dăunează sau fac dificilă înțelegerea sau transmiterea mesajului. În plus, ele pot provoca uneori neînțelegeri;
- erorile care sunt frecvente: acestea pot fi erorile comise de un singur student sau de tot grupul de studenți – erori comune. De exemplu, omiterea articolului, lipsa accentelor, erorile de tranfer din română în franceză și invers;
- erorile care pot deveni iritante: vorbim aici despre erori ce pot provoca reacții negative din partea nativilor. De exemplu, în interacțiunea scrisă, erorile pot enerva persoana căreia îi scriem și aceasta poate duce la un eventual refus din partea sa de a continua comunicarea. De exemplu, un locutor nativ poate refuza să răspundă sau să continue comunicarea dacă nu sunt respectate formulele de apel, de salut, regulile generale de scriere a unei scrisori, a unui email, etc.

Cel mai indicat instrument de lucru asupra erorii îl constituie metacogniția. Metacogniția înseamnă a reflecta asupra manierei de lucru [8]. Ea operează cu 4 întrebări :

- Care este sarcina mea și cum voi ști dacă am reușit ?
- Ce problemă trebuie să rezolv ca să îndeplinesc această sarcină ?
- Ce cunoștințe trebuie să utilizez ?
- Ce strategii personale trebuie să pun în valoare ca să dobândesc aceste cunoștințe ?

Dacă profesorul ar sacrifica timp pentru a pune aceste întrebări studenților săi, atunci el ar face niște descoperiri pentru sine și ar putea astfel să-și diferențiere mai bine pedagogia. Practicile metacognitive fac să evolueze simțitor tratarea eșecului și a dificultăților.

În concluzie, așa cum o spunea și citatul latin – eroarea este omniprezentă în procesul formării. Esențialul este ca profesorul să facă din ea un instrument de lucru, precum și un mijloc de a realiza progres în studierea unei discipline. Trebuie să păstrăm mereu în gând ideea că școala/universitatea este locul unde avem dreptul la eroare și că eroarea este constructivistă și formativă.

Biblio-sitografie:

1. Astolfi J. P. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F., 1997. 117 p.
2. Cuq J. P. et al. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International/Asdifle, 2004. 303 p.
3. Demirtaş L. Gümüş H. *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* In Synergies. Turquie n° 2, 2009. pp. 125-138.
4. DEX. Versiune electronică. Disponibil pe <https://dexonline.ro>.
5. Le petit Larousse illustré. Dictionar. Franța, 1972. 1800 p.
6. Le Petit Robert. Dictionar. Franța, 1985. 2172 p.
7. Marquilló Larruy M. *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International, 2003. 128 p.
8. Meirieu Ph. *Le statut de l'erreur dans les apprentissages, Conférence* In Flash n°29, 2008. Disponibil pe <http://www.occe.coop/~ad51/IMG/pdf/erreur.pdf>.
9. Scala A. *Le prétendu droit à l'erreur* In Collectif, *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*. Villeneuve d'Ascq: UdReFF, 1995. P. 19-25.
10. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris: Clé International, 2001. 192 p.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITH TED TALKS

Butucel Lia, lector universitar, doctoranda
Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul Limba Engleza si Limba Franceza
Specializate

Din 1984 până acum TED Talks au câștigat notorietate și recunoaștere la nivel mondial , cu mici discursuri motivationale TEDx și cu o mare acoperire la nivel global. Cu mai mult de 2.000 de discursuri disponibile online, gratuite și cu sloganul "Idei ce merită a fi răspândite", nu este de mirare că profesorii au început să folosească aceste materiale de înaltă calitate în cadrul lecțiilor/orelor. Chiar și autorii de cărți din domeniul educației au început să includă aceste discursuri în seria de manuale. Deși includerea acestor materiale suplimentare în cadrul orelor pare a fi o provocare dificilă, cu siguranță merită tot efortul.

Keywords: TED talk, educație,lecții , predarea limbii engleze

Since 1984, TED Talks has featured lectures from around the world on technology, entertainment, and design. These lectures are available to the general public and have been used by educators since going online in 2007 [5]. Free transcripts in English and subtitles in over 40 languages accompany most of the lectures, delivered by native and non native English speakers. TED lectures were used as an extensive listening resource in a new academic speaking and listening course. As the lectures were a core listening task, their efficacy was gauged for future classes. To accomplish this, the following research questions were developed:

1. How do students view the effectiveness of the activity in regards to their listening skills?
2. What other benefits are engendered?
3. If the activity does not improve listening skills, what are the causes and how could these causes be addressed?

The paper will begin with an overview of some recent trends in the teaching of English language in the EFL / ESL arena. The definition, purpose, and benefits of extensive listening practice will be explored, followed by details of how the TED lectures were incorporated into an English for Academic Purposes (EAP) course[1]. While TED has been around since 1984, it seems that TED Talks have gained notoriety and worldwide recognition in just the past several years with smaller TEDx conferences popping up around the globe. With more than 2,000 talks available for free online and the tagline "Ideas worth spreading," it is no wonder that educators have sought to use these high-quality materials in their lessons.[5]

While incorporating new supplemental material such as TED Talks into your class may seem daunting, it is well worth the effort. Here are some tips to help you choose appropriate talks for your ELLs and scaffold them for the most effective student learning.[3]

Selection

Selecting an appropriate TED Talk from such a vast library is the initial challenge, and what you ultimately choose will depend a lot on your students and objectives.

Choosing Content

We have found TED Talks in general to be fairly challenging from a language learning standpoint. They are often fast paced, contain highly specialized vocabulary, and cover complex topics. For these reasons, we often choose talks that complement units in our textbook and either add to the information already covered or present a contrasting view. If you would like to choose a talk on an entirely new topic, it is important to remember that topics that are familiar to students will be easier for them to comprehend than completely new ones. As engaging as many talks about obscure topics are, these are going to present quite a challenge for language learners, especially at the lower levels.[4]

Determining Language Level

Speaking of level, determining whether or not a particular TED Talk would suit our students' language level was one of the biggest challenges we had. Listening to the material ourselves was a fine starting point. There was a lot of guess work initially and some talks certainly worked better than others, but we have recently resorted to putting the transcript through an online analyzer. While reading and listening are entirely different, using free readability analyzers has been very helpful. Even if not 100% accurate, using the same analyzer on different talks can help determine how they compare to one another.

As obvious as it is, feedback from students has made clear to us that certain talks have been easier to comprehend than others due to the materials the speakers use during the talk. When watching TED Talks, keep an eye out for those that make use of detailed slides, which will aid comprehension.

Pre-teaching Vocabulary

We recently started creating academic listening and speaking units without a textbook and found an interesting website, [lexutor](#), while looking for a way to pull out vocabulary words. The site itself is nothing special to look at, but just paste in the material and click submit to have the words sorted into various categories, which can help you identify the level of the talk as well as which vocabulary words to pull out. For example, an analysis of one TED Talk revealed that *affect* and *design* were two words on the Academic Word List (AWL) that occurred very frequently while *acoustics* and *architects*, which are off-list words, also repeated and would likely need to be pre-taught for students to grasp the full meaning of the lecture.

Duration of the Talk

Duration will also play a factor in the selection process. Because the material is often challenging and students will likely have to listen to the material several times, we often stick to the talks that are less than 6 minutes, which is a duration option in the TED Talks search function. For more advanced students, longer talks may be more suitable. For lower level students, you may want to pull out 1- to 2-minute clips to work with, instead.

Scaffolding

Once you have selected a TED Talk for your class, you will likely set about creating activities around the content that will scaffold student learning. While we imagine most teachers use TED Talks in their video form, the transcripts could certainly be adapted and used for reading practice, or talks could be incorporated into a reading class as an extension of a unit on the same theme. As we mentioned already, choosing talks related to textbook content is one of the easiest things to do as you are likely to already have related activities at your disposal. Depending on the focus of your class, there are different pre-, during-, and post-talk activities you could do. Here are some to consider.

Activities: Before the Talk

Whether for reading or listening, the focus of activities before the talk will likely be on activating prior knowledge and vocabulary development. To get students interested in and talking about the topic, choose some images, general questions, or perhaps a survey. Students can work with these materials in the classroom or at home. Vocabulary activities can mirror the patterns students are used to. At the lower levels, you should do matching activities in class and create a Quizlet study set for students to use, while at the higher levels, students have more ownership over their study materials.[4]

Activities: During the Talk

While students are listening to the TED Talk or reading the transcript, activities can focus on note-taking with various levels of support depending on student level. Because we use TED Talks in an intermediate-level listening and speaking class, we often provide gap fill notes or blank outlines to get students started, whereas advanced-level students could just be asked to take notes on their own without that framework. Similarly, readers could be asked to take notes or create an outline pulling out the main ideas and details, facts and opinions, and more.[4]

Comprehension questions assigned as homework can help focus students on key information and provide you with feedback on what areas students need more support.

Activities: After the Talk

Once students have processed the information in the talk, there is a wide array of post-listening or -reading activities to choose from, and because this is the production stage of learning, we always find it to be the most fun and interesting. Discussions around the topic can be set up to be done orally in class or written in an online forum. Give lower level students frames for agreeing, disagreeing, asking for clarification, paraphrasing, and other types of responses you want to encourage and develop. Group or individual debates, presentations, and reports can all extend the topic and serve as skill development or practice and even assessment. Once the unit is complete, include the TED Talk material in whatever assessment method you choose.[4]

TED Talk Recommendations

If they happen to fit into your curriculum, we can definitely recommend a few TED Talks that we have used. For a beginner listening and speaking class, Jay Walker's "The world's English mania" and clips from Tom Wujec's "Build a tower, build a team" were both excellent additions to units about English as a global language and team building in business, respectively. For an intermediate listening and speaking class, we use Birke Baehr's "What's wrong with our food system" to present an alternate view to the one in our textbook of genetically modified food and also as a way to discuss what makes a good presentation. In the same class, I have also used Julian Treasure's "Why architects need to use their ears" in a unit on architecture, although it is somewhat difficult to listen to at times due to the examples he uses. While putting together a unit on art, I found Ken Robinson's "Do schools kill creativity?" but ended up only using the anecdote about the dancer, which starts around the 15-minute mark. Keep in mind that these are just a handful of the many amazing talks out there, and if they do not work for you and your students, you can find one that will.[5]

Conclusion

TED Talks are a fantastic resource for teachers in any field and can be used as primary or supplemental material in the ESL classroom. If you want to see what others have done with TED Talks, look no further than TED Ed for "lessons worth sharing," where teachers have posted lessons they have created around specific talks. Once you have selected and scaffolded a particular talk for your students, I hope that you will post it for other teachers to see as well. For even more information about TED Talks, visit the TESOL Blog to see what Alexandra Lowe ("TED Talks as Authentic Listening Materials: Turning Points and Near-Death Experiences") and I ("TED Talks for English Language Teaching") have said about them in the past.

Bibliography:

1. Brown, H. D. (2002). English teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667190.003>
2. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
3. Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
4. Richards, J. C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The Language Teacher*, 27(7), 3-6. Available at http://jalt-publications.org/tlt/issues/2003-07_27.7
5. TED: Ideas Worth Spreading. Available at <http://www.ted.com/>

ELEMENTUL CENTRAL AL TERMINOLOGIEI: CONCEPTUL SAU TERMENUL?

Calaraș Svetlana

Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM

When it comes to communicating between individuals, tools that go beyond the diversity of individual perceptions need to appear, otherwise there is no communication. There is thus an abstraction process that is part of the cognitive development of the human subject through which individual entities are grouped into classes according to similar, pertinent, repetitive features. Communication is only possible thanks to a coding of concepts in signs, this coding being, in the case of human beings, language. This clearly shows the role of concepts, which functions as a turntable, ensuring the transition from the perception of reality to the infinity of its aspects of communication through a limited inventory of ordered signs in a system.

Keywords: concept, term, notion, interpretations, terminology, lexicology.

Dezvoltarea științei are drept consecință apariția termenilor și terminologiilor. Lucrul asupra lor este continuu, termenii fiind prelucrați, clasați, sistematizați, în scopul înțelegerii reciproce a specialiștilor și spre evitarea dublării lor. Indiferent de domeniul de activitate profesională, toate terminologiile sunt formate atât din cuvinte din limba comună cât și din cuvinte strict specializate, care individualizează fiecare limbaj de specialitate.

Una dintre unitățile fundamentale ale terminologiei, conceptul, se explică ca fiind „o reprezentare mentală generală și abstractă a unui obiect, „o idee abstractă generală”, spre deosebire de noțiune, care este „obiectul abstract al cunoașterii”, sau „cunoștința fundamentală” [9].

În lingvistică aceste două noțiuni se unifică, considerându-se sinonime: J. Marouzeau: „le terme est une expression employée pour exprimer les *notions* spécialisées”; A.-J. Greimas: „unité lexicalisée dénommant un *concept*”; J. Dubois: „ensemble des termes définis rigoureusement, par lesquels toute science désigne les *notions* qui lui sont utiles”; R. Galisson și D. Coste: „ensemble de termes qui renvoient aux *concepts* ou aux objets afférents à un domaine de connaissance ou d'activité humaine”, E. Wüster scrie apropo de noțiune: „prenant les *notions* comme point de départ”, ceea ce ne duce iarăși la concluzia că la baza formării termenilor stă conceptul (noțiunea). [2]

În viața de zi cu zi, oamenii sunt permanent în contact cu realitatea, cu obiecte pe care le mânuiesc, cu fenomene care îi afectează într-un fel sau altul. Evident, această realitate este percepută de către fiecare individ într-un fel unic și personal, subiectiv, primind o anumită reprezentare. Dar, dacă pentru diversitatea obiectelor și fenomenelor realității creierul uman ar trebui să creeze tot atâtea reprezentări conceptuale, s-ar ajunge repede la o inflație de concepte iar memoria umană, suprasaturată, nu ar mai putea face față nevoilor de înmagazinare.

De asemenea, în momentul în care se pune problema comunicării între indivizi, trebuie să apară instrumente care să depășească diversitatea percepțiilor individuale, pentru că altfel nici nu ar exista comunicare. Intervine astfel un proces de abstractizare, care face parte din dezvoltarea în plan cognitiv a subiectului uman, prin care entități individuale sunt grupate în clase conform unor caracteristici similare, pertinente, repetitive. Așa apar *conceptele (sau noțiunile)*, care reprezintă *clase* de obiecte, de fenomene perceptibile. Acest lucru nu înseamnă că ele sunt total rupte de percepția umană, ci continuă să dea măsura felului cum percep oamenii realitatea înconjurătoare, dar arată cum este ea structurată conceptual, prin diferite sisteme de cogniție. [5]

De asemenea, comunicarea nu este posibilă decât mulțumită unei codificări a conceptelor în semne, această codificare fiind reprezentată, în cazul ființelor umane, de limbă apare astfel clar rolul conceptelor, care funcționează ca o placă turnantă, asigurând trecerea de la percepția realității în infinitatea aspectelor ei la comunicare grație unui inventar limitat de semne ordonate într-un sistem. Conceptele sunt deci abstractizări, „construcții mentale, unități de gândire (ISO

704) care asigură legătura între obiecte și definițiile sau desemnările ce le corespund. Ele au un rol esențial în structurarea cunoașterii umane deoarece „oferă mijloacele de identificare a obiectelor și de organizare a lor în unități dotate cu sens“(ISO 704) [12]. În *Dicționarul științelor limbajului* de J. Dubois găsim următoarea definiție: „Se numește concept orice reprezentare simbolică, de natură verbală, având o semnificație generală care este valabilă pentru o serie de obiecte concrete având proprietăți comune.“ [14]

„Deoarece terminologia se ocupă de comunicarea cu ajutorul limbajelor specializate, ea este axată pe concepte și pe reprezentările acestora“ (ISO 704). De aceea, în constituirea terminologiei unei anumite discipline științifice sau sfee de activitate umană trebuie neapărat înțelese procesele de conceptualizare care stau la baza cunoașterii specifice domeniului respectiv, iar conceptele vor trebui considerate ca fiind „nu numai unități de gândire, ci și unități de cunoaștere“ (ISO 704). Acest lucru este deosebit de important atât pentru cercetare și activitatea de constituire a inventarelor terminologice, cât și pentru politica terminologică (în special în ceea ce privește creația neologică) deoarece în cadrul procesului de abstractizare proprietățile comune sau pertinente pentru o clasă de obiecte devin tot atâtea *caracteristici* care se combină pentru a da naștere conceptului; o „combinație unică de caracteristici este reprezentată într-un limbaj specializat printr-o desemnare, adică un termen“; la baza reținerii unui termen pentru un inventar sau a creării unui nou termen pentru un domeniu specific trebuie deci să se afle un contact real cu aspecte tipice ale cunoașterii umane în acel domeniu. Se vorbește de aceea tot mai des astăzi despre așa numita *concept oriented terminology*, terminologia orientată spre concept, axată pe concept [19].

În limbajele de specialitate conceptele sunt explicate prin definiții care trebuie să identifice conceptul cu o intensiune și o extensiune unică; o combinație unică de caracteristici identifică un concept și-i afirmă diferențele față de alte concepte din același sistem; calitatea unei activități terminologice este în mare măsură dată de calitatea definițiilor. „Uneori termenii sunt atât de lungi încât seamănă cu o definiție ori definițiile sunt atât de laconice încât seamănă cu un termen; acest lucru nu trebuie să ducă la confundarea desemnării cu definiția“ (Norma ISO 704).

Conceptul constituie, în conformitate cu majoritatea autorilor studiați, o reprezentare mentală a realității. După opinia lui Eugen Wüster, conceptele există independent de termeni și au un caracter extralingvistic. Conceptul este compus dintr-o serie de caractere comune unei clase de obiecte. Aceste caractere sunt, la rândul lor, concepte și sunt utilizate pentru a structura mintal un domeniu de specialitate și pentru a comunica. Considerăm că conceptul ar trebui să fie punctul de plecare pentru orice activitate și studiu terminologic. El are un rol esențial în analiza relațiilor semantice care există între termeni. Maria Theresa Cabré afirmă că „le processus de recueil de termes ne peut pas partir des formes mais des concepts (methode onomasiologique)”. [3] Așadar, spre deosebire de principiul semasiologic, pe care se bazează lexicografiile care pornesc de la cuvânt - la concept, dau explicații cuvintelor, de la o denumire pe care o definesc ulterior, terminologii și terminografii dau denumiri, nume unor concepte deja existente (principiul onomasiologic).

Momentul apariției conceptului este greu de precizat. În tehnică, de exemplu, când se inventează o mașină nouă, apare și un nou concept, iar mai apoi și mașina (obiect concret). În terminologie, conceptul nu există izolat și este perceput în contextul conceptual al domeniului specific de cunoaștere. Un ansamblu structurat de noțiuni este considerat drept sistem de noțiuni (sistem noțional/sistem conceptual). În cadrul acestui sistem conceptual, fiecare concept exprimă raporturile sale cu celelalte concepte și își ocupă locul concret. E. Wüster [22, p. 95] menționează două tipuri principale de raporturi între concepte: raporturi logice și raporturi ontologice. Or, în terminologie, pe lângă acestea, se disting, de asemenea, raporturi generice și raporturi complexe.

Conceptul (=semnificația termenului) și termenul (=forma materială) sunt interdependente. Termenul este opus conceptului, reprezentând forma lingvistică a acestuia, dar

în același timp înglobează două aspecte – conceptual și lingvistic. Simbolul terminologic în raport cu conceptul este un termen, iar în raport cu obiectul este o denumire. [10, p. 181-190]

Relația între concept și termen, spre deosebire de ceea ce în general știm despre relația dintre semnificat și semnificant, este univocă, ceea ce înseamnă că un termen, situat într-un câmp terminologic dat, trimite la un singur concept din sistemul conceptual căruia îi corespunde câmpul terminologic respectiv. Este o idee devenită deja clasică în terminologie, susținută cu pasiune de părintele terminologiei, Eugen Wüster; însă din momentul când Wüster prezida lucrările comitetului tehnic ce avea să elaboreze primele norme ISO pentru terminologie, dezbaterea în acest sens a evoluat, ceea ce face ca în prezent norma 704 să afirme mai nuanțat ideea acestei univocități: „În mod ideal, relația termen-concept într-un limbaj de specialitate trebuie să ofere garanția că un termen dat este atribuit doar unui singur concept și că un concept dat este reprezentat numai de un singur termen.“

Termenul poate fi exprimat prin diverse forme lingvistice (cuvânt, abrevieri etc.). Conceptul reprezintă semnificația termenului respectiv. Conceptul precedă termenului atât până la momentul atribuirii conceptului unui simbol, cât și după materializarea lui sub formă de termen.

Așadar, spre deosebire de limbajul comun, în cazul termenului accentul se plasează pe semnificat (concept) care, deseori, în limbajele de specialitate, nu este acoperit de o denotație, fapt care duce la crearea unor termeni noi.

Noțiunea de bază a terminologiei și a terminografiei este termenul. Din perspectivă neowüsteriană, definim termenul ca formă materială exprimată prin mijloace lingvistice a unei noțiuni specializate din cadrul unui domeniu specific al cunoașterii.

„Orice domeniu științific, tehnic, sociouman dispune de termeni proprii. Suntem conștienți de faptul că terminologia unei discipline nu este o stare, ci un proces niciodată încheiat” [20, p. 108].

Dicționarele românești de specialitate (lingvistică) definesc termenii ca „unități ale cunoașterii cu conținut stabil” [DSL] sau “expresii fixe proprii unei anumite științe care servesc la exprimarea unor noțiuni specifice”[8].

Termenul este un cuvânt sau o îmbinare de cuvinte de subordonare având o semnificație specială ce exprimă și formează o noțiune profesională și întrebuințat(ă) în procesul cunoașterii și însușirii obiectelor științifice și profesional-tehnice și raporturilor între ele.

Terminologia este totalitatea termenilor aflată în corelație cu domeniul profesional, termeni legați unul cu celălalt la nivel de noțiune lexico-semantic, derivațional și gramatical. Definiția standard ISO este: „Un termen este o desemnare ce constă în unul sau mai multe cuvinte care reprezintă un concept general aparținând unui limbaj special”. Cu toate acestea, există numeroase interpretări ale noțiunii de termen, de exemplu: un termen „desemnează o noțiune în mod univoc în interiorul unui domeniu” [21], termenul este „o etichetă, un cod de bare pentru a indica o noțiune, independent de o anumită limbă”, „termenii nefiind cuvinte” (sau semne lingvistice), iar terminologia fiind concepută ca „o fabrică de nume pentru obiecte mentale din diferite domenii” [18, p. 7].

„Termenul este un simbol atribuit unui concept. Conceptul este sensul termenului. Termenul poate fi un cuvânt sau grup de cuvinte, o literă sau un simbol grafic, o abreviere, un acronim. Caracteristicile care disting un termen de un cuvânt care nu este termen sunt: precizia și faptul că aparține unui sistem de termeni.” [4] Termenul este „denumirea unei noțiuni (obiect sau proces), exprimată printr-o unitate lingvistică, definită într-un limbaj de specialitate. Termenul este un simbol atribuit unui concept.” [16] „termenii nu sunt în mod exclusiv denumiri de cunoștințe: ei sunt de asemenea elemente de discurs specializat, care participă la logica acestui discurs” [15]. [op. cit. 11]

A.Lavoisier scria în «Основные рассуждения о химии» că este imposibil de separat știința de terminologie și nici terminologia de știință, deoarece orice știință se compune neapărat

din 3 momente: din fapte care constituie conținutul ei, din idei provocate de aceste fapte, și din termeni care exprimă aceste idei [op. cit. 24].

În opinia lui A.A.Reformatskii, limba nu este un ingredient ocazional în dezvoltarea științelor. Limba „intră” în știință în primul rând prin terminologie [23, p.164-165]. Fiind instrument, cu ajutorul căruia se formează teoriile științifice, legile, principiile, termenii și totalitățile lor – terminologiile reprezintă o parte componentă importantă a științei și tehnicii.

Din opiniile citate mai sus este evident că una din trăsăturile distinctive a termenului constituie legătura lui cu concepțiile științifice. Termenul este un cuvânt special (sau un grup de cuvinte) acceptat în activitatea profesională și întrebuințat în anumite condiții. În interiorul câmpului său terminologic termenul se dovedește a fi monosemantic. Termeni monotoni din câmpuri diferite sunt omonime (ex: undă în radiotehnică și undă în vocabularul general).

Pentru ca esența termenului să devină înțeleasă corect, acesta necesită o definiție specială (definiție științifică precisă). Astfel, e necesar să recurgem la compararea semnificației termenului și a cuvântului de uz general.

Orice termen dintr-un domeniu științific exprimă o noțiune profesională specială (științifică, tehnică, social-culturală), dacă acest termen este întrebuințat în condiții de comunicare profesională specială: în texte scrise sau în limbajul oral al specialiștilor. Funcționând în opere literare sau în condiții de comunicare zilnică, termenul exprimă o noțiune uzuală sau o idee generală. Termenul nu numai înregistrează pasiv noțiunea, dar și influențează asupra acestei noțiuni, o precizează, o separă de noțiunile învecinate. Deci, termenul diferă de cuvânt grație monosemantismului său și preciziei frontierelor sale semantice. Pe lângă faptul că termenul este monosemantic, el nu este înzestrat de nuanță emoțională. Această proprietate a termenului este determinată de prima particularitate a sa – monosemia.

O eficace activitate terminologică presupune dialogul între specialiști din domeniul limbii și cei din domeniul respectiv întrucât, „lingviștii nu inventează cuvinte noi decât pentru meseria lor, celelalte profesii trebuie să-și găsească termenii de care au nevoie, potrivit cu sistemul lor noțional, cu nomenclatura sau cu codul lor lingvistic” [6, p. 95-108].

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.).

Așadar, *termenul* reprezintă un semn lingvistic specializat compus dintr-o denumire care face referință la un concept. Analizând definițiile propuse pentru termen de diferiți lingviști și terminologi, putem desprinde concluzia că toți termenii sunt semne lingvistice, dar nu toate semnele lingvistice sunt termeni. Cu alte cuvinte, orice termen este un cuvânt sau o îmbinare de cuvinte, dar nu orice cuvânt sau îmbinare de cuvinte este termen. Cu toate acestea, orice cuvânt poate deveni termen și viceversa.

Pentru a „înțelege, a evalua” un termen, trebuie să cunoști teoria și să știi ce loc ocupă termenul dat în interiorul acestei teorii. Sensul termenului determină locul lui într-o construcție teoretică. Pornind de la acestea, N. V. Jușmanov afirmă: „Dacă știi termenul, știi locul lui în sistem, știind locul lui în sistem, înțelegi și sensul deplin al termenilor” [13]. După cum am remarcat deja, termenul e, concomitent, cuvânt, simplă unitate lexicală, de aceea A. A. Reformatski spune: „Termenul este un constituent obișnuit al sistemului lexical al limbii. Termenii sunt absorbiți în componența vocabularului unei limbi și se supun ordinii fonetice și gramaticale a acesteia” [17].

Ne amintim și de regretatul academician Silviu Berejan, care a scris că terminologia este „componenta cea mai dinamică a vocabularului, care servește drept sursă principală a completării și lărgirii inventarului de unități lexicale ale limbii comune” [1, p. 60]. Iar în opinia reputatului lingvist Eugeniu Coșeriu, termenii constituie „limbi speciale”, asemănătoare cu

„argourile” folosite „cu scopul de a nu fi înțelese de către cei care nu aparțin unei anumite comunități sau ca limbi secrete” [7, p. 45].

În concluzie, am putea spune că „noțiunea” este proprie unui colectiv, este ceva general, sau unei rațiuni colective, proprie unui popor în cadrul unei limbi, iar „conceptul” este atribuit unui individ în parte, reprezentarea mintală individuală, felul lui de a percepe realitatea înconjurătoare. Caci, ce alceva sunt conceptele dacă nu reprezentări a obiectelor, fenomenelor perceptibile. În această privință, putem să mai menționăm că delimitarea conceptelor se face prin definiții.

Totuși, în momentul în care se pune problema comunicării între indivizi, este necesară apariția unor instrumente care să unifice percepțiile individuale, altfel n-ar fi posibilă comunicarea propriu-zisă. Astfel, intervine procesul de abstractizare, obiectele și fenomenele sunt grupate în clase, conform trăsăturilor asemănătoare, repetitive. Așa apar noțiunile, care reprezintă percepții colective ale obiectelor și fenomenelor din realitatea înconjurătoare.

Eugen Wüster afirmă aceeași idee, că noțiunea și conceptul există independent de termeni și au un caracter extralingvistic. Noțiunea este compusă dintr-o serie de caractere comune unei clase de obiecte. Aceste caractere sunt, la rândul lor, concepte și sunt utilizate pentru a structura mintal un domeniu de specialitate și pentru a comunica. În conformitate cu aceasta, conceptul ar trebui să fie punctul de plecare al oricărei cercetări terminologice. Mai mult decât atât, el are și un rol important în analiza relațiilor semantice dintre termeni. Astfel, ajungem la concluzia că termenul este simbolul unui concept, forma lui fonică și grafică.

Momentul apariției unui concept este greu de precizat. În tehnică, de exemplu, apare în primul rând ideea, conceptul unei mașini, iar ulterior și însăși mașina (obiectul concret), după care – denumirea acesteia.

În concluzie putem spune că comunicarea nu este posibilă dacă nu avem o codificare a conceptelor în semne lingvistice (termeni). Conceptele asigură legătura între obiectele și desemnările care le corespund.

Cercetările recente din domeniul terminologiei au schimbat accentele de pe categoriile de concept, structurare ontologică și transfer al cunoștințelor pe studiul termenului ca semn lingvistic viu, care funcționează în discurs, iar sensul termenului nu este stabilit o dată și pentru totdeauna, fiind considerat imuabil, ci este variabil în funcție de context și de destinatarul comunicării, beneficiind de definiții alternative. Au apărut o serie de studii semnate de Maria Teresa Cabré, Loïc Depecker, François Gaudin, Pierre Lerat, François Rastier, Angela Bidu-Vrănceanu, Alice Toma, care au revoluționat cercetarea terminologică, promovând idei diametral opuse abordărilor anterioare. S-ar putea vorbi chiar de o schimbare de paradigmă în cercetarea terminologică, care acum este fundamentată pe principii de lingvistică și sociolingvistică, se bazează tot mai mult pe semantică și pragmatică, adoptând demersul semasiologic în tratarea termenilor.

Bibliografie:

1. Berejan, Silviu, Terminologia tehnico-științifică internațională în dicționarele naționale generale// Terminologia și limbaje specializate, ediția a II-a, Chișinău, Centrul Național de Terminologie, 2000.
2. Bidu-Vrănceanu A., Lexic comun, lexic specializat. – București, 2000.
3. Cabré M.T., La Terminologie. Théorie, méthode et applications. – Ottawa, 1998.
4. Ciobanu G. Elemente de terminologie. Timișoara: Mirton, 1998.
5. Ciobanu G., Elemente de terminologie, Editura Mirton. – Timișoara, 1998.
6. Ciobanu, Georgeta. Elemente de terminologie, Timișoara, Editura Mirton, 1998.
7. Coseriu, Eugenio, Introducere în lingvistică, Cluj, Editura Echinoux, 1999.
8. DSL Dicționar de științe ale limbii. Angela Bidu-Vrănceanu, Cristina Călărașu, Liliana Ionescu; Editura Științifică, București, 1997.
9. Grand dictionnaire de la Linguistique & Sciences du langage. Paris: Larousse, 2007.

10. Hometkovski L. Unele aspecte ale definiției terminologice și natura definițiilor juridice. In: Intertext, 2008, nr. 3/4.
11. Inga Druță. Termenul și limbajele specializate: abordări diverse . Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Filologie, Philologia LVI Nr. 3–4 (273–274) mai-august, 2014.
12. ISO 704. Terminology work. Principles and methods, 1997.
13. Iușmanov N. V., *Grammatica inostrannâh slov* // Slovâri inostrannâh slov, Moskva, 1937.
14. Jean Dubois et all, Dictionnaire de linguistique. – Paris, Larousse, 1973.
15. Lerat P. Terme et microcontexte: les prédications spécialisées. In: 7es Journées scientifiques AUF-LTT: Mots, termes et contextes [online]. 2005. <http://perso.univ-lyon2.fr/~thoiron/JS%20LTT%202005/pdf/Lerat.pdf> .
16. Pavel E., Rucăreanu C. Introducere în terminologie. București: Editura Academiei Române & Editura Agir, 2001.
17. Reformatski A. A., *O necotorâh voprosah terminologhii* // Hrestomatia, Moskva, 1994.
18. Rey A. Dictionnaire amoureux des dictionnaires. Paris: Plon, 2011.
19. Sager J.C., A Practical Course in Terminology Processing. – Amsterdam/Philadelphia, 1990.
20. Svetlana Stanțieru, Zinaida Tărăță. Unele aprecieri asupra terminologiei didactice actuale, Buletin de Lingvistică, Nr. 13 Anul X, 2012.
21. Vocabulaire systématique de la terminologie. Montréal: Office de la langue française (OLF), 1985.
22. Wüster E. The Machine Tool. An Interlingual Dictionary of Basic Concepts comprising an Alphabetical Dictionary and a Classified Vocabulary with Definitions and Illustrations. English-French Master Volume, London: Technical Press, 1968.
23. Реформатский А.А. Мысли о терминологии. Современные проблемы русской терминологии, Москва, 1986.
24. Суперанская А.В. и др. Общая терминология. Вопросы теории, Москва, «Наука», 1989.

COMPUTATIONAL LINGUISTICS, HUMAN AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Camenev Zinaida, assoc. prof. PhD, FIUM

Articolul este dedicat lingvisticii inginerești, o metodică experimentală care exprimă legătura dintre limbă, limbaj, funcționarea mecanismului interior al limbii naturale cu calculatorul. Problema constă în pregătirea materialelor pentru a asigura realizarea traducerii automate, deoarece lingvistica contemporană manifestă un interes deosebit pentru problemele de cercetare sistematică a limbii la nivel gramatical cât și lexical.

La baza soluționării problemei stă procesarea automată care include segmentarea automată, schematizarea automată și traducerea automată precedată de filtrarea sensurilor atribuite unității lexicale din dicționarele generale și de specialitate înfăptuite de lingvist, traducerea umană în contrast cu traducerea artificială efectuată de calculator. Aici sunt incluse procesarea și producerea concordanței la traducerea unităților lingvistice selectate.

Cuvinte-cheie: lingvistică, inteligență artificială, limbă străină, computer

Computational Linguistics is the study of computing systems for understanding and generating natural language. Three classes of applications are supposed in this field: machine translation (MT), information retrieval and human-machine interfaces. Also included in this section is language data processing, specifically the production of concordances and word indexes for literary and linguistics research. It is a simple application of the computer in computational linguistics [Ahmad et al., 1985, p. 39]. Hutchins [1986, p. 15] defines MT as "the application of computers to the translation of texts from one natural language to another".

Communication across language boundaries has never been more important and necessary than today. In the 21st century, emerging digital communication technologies and the World Wide Web (WWW) facilitated an exponential growth in the volume of information in

different languages and blurred geographical boundaries once hard-to-find data easily accessible online.

Rapid growth in international commerce, in political cooperation and in technical cooperation led to a "translation explosion", while at the same time the cost of computers fell. Before long an increasing number of translation users found machine translation could be worthwhile, provided it was treated sensibly. MT now is a reality, and it is used for a variety of purposes in translation services in Eastern and Western Europe, North America and the Far East. It is fast, its quality has improved, and the need for it is much greater, since human translation often cannot supply the quantity at the right speed or price.

The growing number of users from non-Anglophone countries created a great demand for cross-cultural interaction and understanding of online content in the era of globalization speeding up every aspect of modern social interactions, including consumption of information and communication. Under these circumstances translation plays an extremely important role.

The term MT refers to computerized systems responsible for the production of translations with or without assistance. The boundaries between machine-aided human translation (MAHT) and human-aided machine translation (HAMT) are often uncertain and the term computer-aided translation (CAT) can cover both, but the central core of MT itself is the automation of the full translation process.

While comparing the human translation with the machine one we see that the human translation is the best. The accuracy of MT is much lower than competent human translation, but it can be improved in some way by introducing elements of postediting of the MT.

MT is connected with human intelligence but this one is connected with artificial intelligence. Many people consider intelligence connected uniquely with the human quality. Michael Levy in his book "Context and Conceptualization in Language Learning" spoke about Artificial Intelligence (AI).

Computer programs for learning employ AI techniques – intelligent tutoring systems (ITS) or intelligent computer assisted instruction (ICAI). Though the process of transferring the teacher's pedagogical knowledge into a program can be complex, the essential structure and content of the program is prepared in advance in the way of a vocabulary. ITS can provide adaptive, individualized instruction.

Although the ideal goal of MT systems may be to produce high-quality translation, in practice the output is usually revised (post-edited).

The translation quality of MT systems may be improved either by developing more sophisticated methods or by imposing certain restrictions on the input. The system may be designed, f.e., to deal with texts limited to the sublanguage (vocabulary and grammar) of a particular subject field (f.e. economy) and/or document type (patents). Alternatively, input texts may be written in a controlled language, which restricts the range of vocabulary and avoids homonymy and polysemy and complex sentence structures. A third option is to require input texts to be pre-edited with indicators of prefixes, suffixes, phrase and clause boundaries, or of different grammatical categories (homonymy of the parts of speech). Finally, the system itself may refer problems of ambiguity and selection of equivalents to human operators (translators) in an interactive mode [Charmak E.]. In other words, SL analysis is oriented specifically to one particular TL. Typically, systems consist of a large bilingual dictionary and a single monolithic program for analyzing and generating texts; such "direct" translation systems are necessarily bilingual and unidirectional.

In the overall system design, there have been three basic types. The first type is generally referred to as the 'direct translation' approach, which is designed for one particular pair of languages, f.e. Russian as the SL and English as the TL.

The second basic design strategy is the interlingua approach which assumes that it is possible to convert SL texts into representations common to more than one language. Translation

is made in two stages: from the SL to the interlingua (IL) and from the IL to the TL. Procedures for SL analysis are intended to be SL-specific and not oriented to any particular TL; likewise programs for TL synthesis are TL-specific and not designed for input from particular SLs. A common argument for the interlingua approach is economy of effort in a multilingual environment.

The third basic strategy is the less ambitious transfer approach. It generates the final target texts. Transfer system consists of three types of dictionaries (SL dictionary containing detailed morphological, grammatical and semantic information; similar TL dictionary and a bilingual dictionary relating base SL forms and base TL forms) and various grammars (for SL analysis, TL synthesis and for transfer of SL structures into TL forms).

The direct translation approach was typical of the "first generation" of MT systems. The indirect approach of interlingua and transfer-based systems is characterizing the "second generation" of MT system. Both are essentially on the specification of rules. Corpus-based methods have changed the traditional picture.

During the last years there emerged a "third generation" of hybrid systems combining the rule-based approaches of the earlier types and the more recent corpus-based methods. These recent developments underline that MT research and MT systems adopt a variety of methodologies in order to solve the full range of language phenomena, complexities of terminology and structure, misspellings, 'ungrammatical' sentences, neologisms, etc. The development of an operational MT system is necessarily a long-term 'engineering' task applying techniques which are well-known, reliable and well tested.

The translation offered by the computer may not be perfect or even acceptable. The program makes according to the American "Business Week" "occasional errors", they cannot conceal their mistakes. In an English text in the European Commission, the Italian delegate "appealed to the Commission ... to achieve rapid harmonization". "Appealed" was machine-translated into French as 'a fait plaisir' instead of "urged". That was the version of the system.

Human assistance may be needed before, during or after a text is translated by computer, or not at all. There are therefore 4 modes of machine translation>

with restricted input,
with interactive editing,
with post-editing,
or raw.

For some applications different modes are combined. If raw MT is used, of course, it must be labelled clearly: warning: machine translation.

MT, like human translation, is very varied.

In 1989 Veronica Lawson wrote: "...humans do the actual translating" [..., p. 192], usually human assistance is required. The job of postediting (revising the computer's draft translations) is not the only new career avenue. Translators can also build up the MT dictionaries and identify the improvements needed in its software – both highly skilled and satisfying occupations to which translators are uniquely suited.

In conclusion we can say that it is not necessary to build up a word-for-word translation dictionary but a dictionary of word combinations because their translations include grammar and lexical cohesion of the words which is very important in MT. our dictionary includes 2500 such terminological word combinations in the domain of shipbuilding.

Bibliography:

1. Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., and Sussex, R. (1985). Computers, language learning and language teaching. Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
2. Charniak, E. and McDermont, D. An Introduction to Artificial Intelligence. Massachusetts, 1985.
3. Hutchins, W.Y. Machine Translation: Past, Present, Future. N.Y., 1986.

4. Lawson. Practical Machine Translation: An Introduction. In: Fremdsprachen, 1988, v. 32, N 1-4, ISSN0016-0970.
5. Levy M. CALL. Context and Conceptualization in Language Learning. Clarendon. Paperbacks.

FICTIVE MOTION: WHERE IT STARTED

**Chitii Tatiana, doctorandă, lector universitar,
Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză Specializate, USM**

Expresiile de mișcare fictivă, cum ar fi: “Câmpia se întinde de-a lungul râului” sau “Tatuajul rula de-a lungul coloanei vertebrale” sunt adesea folosite de vorbitori în viața de zi cu zi. Diverse științe se preocupă de studierea acestui fenomen. Începând cu sfârșitul anilor 1970, lingviștii susțin că mișcarea fictivă, mai simplu spus, mișcarea stimulată mental de-a lungul unui traseu sau a unei configurații lineare, motivează folosirea anumitor clase de verbe de mișcare în mod figurat. Motivația mișcării fictive este un subiect mult discutat în lingvistica cognitivă. Acest articol are drept scop prezentarea succintă a ceea ce lingviștii cognitivi numesc mișcare fictivă, apariția, motivația și conceptualizarea ei. Este o sinteză de opinii și experimente efectuate de numeroși cercetători pe marginea acestui subiect.

Keywords: fictive motion, conceptualization, fictive motion constructions and construal, trajector and path

People regularly use language about motion to describe static situations in everyday conversations. Surprisingly, this is common practice when people are describing stationary representations. For example, when talking about roads they say *Road A runs along the coastline*, when talking about mountains they say *The mountain range goes from Canada to Mexico* and even when talking about tattoos, people use expressions such as *The tattoo runs along the spine*. These constructions are present in many languages as seen in the studies conducted by a great number of linguists in cognitive linguistics.

In 1980's such constructions as mentioned above were of interest to cognitive linguists because they appealed to the idea that meaning is conceptualization. In particular, Leonard Talmy and Ronald Langacker argued that these constructions invoked an implicit, fleeting sense of motion even though no motion was explicitly expressed. Various names were attributed to this interesting linguistic phenomenon: Langacker called it *abstract motion* (1986), Talmy referred to it as *fictive motion* (1996). Yo Matsumoto called this fleeting sense of motion *subjective motion* to emphasize its subjective nature (Matsumoto 1996).

To start with we would like to shell Langacker's notion of *abstract motion* [3, p.455]. He begins his analyses by distinguishing between two basic classes of verbs, depending on whether they profile a perfective or an imperfective process. [3, p.461]. Perfective verbs are those that take the progressive, but normally do not appear in simple present tense; imperfectives do occur in the simple present but resist the progressive. In perfective, the component states constitute a bounded series and involve some changes through time. By contrast imperfectives are not specifically bounded and all the component states are construed as being identical. [3, p.461] In this regard Langacker says that: “a motion verb can be regarded as a sort of perfective process in which each component state specifies the relation between the mover and his immediate location.” [3, p.462] This definition highlights what all verbs of physical motion have in common. However there are motion verbs such as *go* and *run* which are highly pervasive. When used literally they describe how a physical entity changes from one place to another place in space,

Eg: a) *Luca is going to school* or *The dog is running outside*. (features an animate or mobile noun phrase referent (Luca, dog)

but, the verb *go* can be used in instances when it does not refer to spatial domains.

Eg: b) Peter went through the alphabet in 5- 7 seconds;

c) The milk is about to go sour.

The first thought is to treat the examples above as instances of space metaphors. However to describe a metaphor we must in any case characterize both the sources and the target domains, together with the mapping between them. [2, p.207] One way or another we must attribute to *go* a conventionally-established range of values that indicate change in non-spatial domains. In these cases the spatial path is not construed in particular, but is simply viewed as an “ordered sequence of entities within the relevant domain, so that the mover is capable of interacting with each of these entities individually” [4, p.329], for eg.: in *a*, letters are the entities and Peter interacts with a given letter by reciting it; in *b*, the entities are points along a scale for evaluating freshness, and the milk interacts with such an entity by being fresh or sour to a specific degree. [4, p. 333] What Langacker did is to “characterize a schematic concept of **abstract motion** where the mover (Peter) or abstract mover (milk) is making contact with an ordered series of points in time.” [4, p.334].

Langacker also uses the term “subjective motion” when referring to sentences in which verbs of motion are used but there nothing seems to move or change.

For eg:

d) The roof slopes steeply upward.

e) The roof slopes steeply downward.

f) The hill gently goes up from the bank of the river

g) The hill gently goes down to the bank of the river.

Though no movement takes place in these examples, they intuitively incorporate a sense of directionality and contrast semantically because they imply opposite directions. This is another example where “semantic contrast does not reside in the conceptual content of the expressions, but rather in how that content is assessed” [3, p.465]. Langacker assumes that “the conception of such a configuration requires a certain span of processing time for its full activation, rather than springing instantaneously into full-blown existence. So the conception grows progressively more complex with the passage of processing time, until the full configuration is simultaneously active” [3, p.466]. As the mover (roof) “grows” upwards or downwards from its starting point, its leading edge can be thought as moving through space changing through processing time.

Another linguist, namely Leonard Talmy, claims the idea that cognitive processes motivate linguistic forms. As well as Langacker, Talmy argued that constructions such as *The mountain range goes from Mexico to Canada*, where the mountain range evokes a sense or a conceptualization of something moving from south to north. Despite the absence of actual movement such sentences have been claimed to involve *fictive motion* [7, p.98], an implicit mental simulation of movement. (The motion in this case is not “factive” -a term applied by Talmy to more palpable visual representations, it is “fictive”- term applied to less palpable representations). [7, p.101] An individual “sees” the factive representation (the mountain range), but only “senses” its fictive representation (the movement).

“Of these two representations, the *fictive* representation- the one that is assessed and experienced as less veridical- consists of the literal reference of the words, which directly depict the mountain range as moving. The *factive* representation – the one assessed and experienced as more veridical, consists of our belief that the mountain range is stationary” [7, p.102]

What is worth mentioning is the fact the Talmy and other cognitive linguists do not maintain that fictive motion involves vivid imagery whereby the conceptualizer “sees” himself or herself moving point by point along the figure in the scene being described. Instead they take the motion to be relatively fleeting and tacit. [9, 10]

In his work “Towards a cognitive semantics” vol. I, Talmy tries to explain the phenomenology of fictive motion. He sustains that, as observed, speakers of different languages systematically refer to static situations using constructions that refer to motion, which he terms – **constructional fictive motion**. There are differences over the degree to which such expressions

evoke an actual sense or conceptualization of motion - which he calls **experienced fictive motion**. Based on what is conceptualized as moving, Talmy maintains that conceptualization varies across individuals and types of fictive motion. The same individual may deal with the same example of fictive motion differently on different occasions. Fictive motion may be manifested:

- by the named entity (for eg. the mountain range);
- by some unnamed object that moves with respect to the named entity (for eg. a car relative to the mountain range);
- in the mental imagery of the speaker, by the imagistic or conceptual equivalent of their focus of attention moving relative to the named entity;
- by a sense of abstract directedness suggesting motion relative to the named entity;
- or by some abstracted conceptual essence of moving relative to the named entity. [7, p. 105]

The categories described above differ from each other with respect to a certain set of conceptual features. Talmy mentions the main features distinguishing categories of fictive motion in languages:

- factive motion of some elements need not/must be present for the fictive effect;
- the fictively moving entity is itself factive/fictive;
- the fictive effect is observer neutral/observer based:
 - a) the observer is factiv/fictive;
 - b) the observer moves/scans.
- What is conceived as fictively moving is an entity/ the observation of an entity.

Further on in his studies Talmy focuses more on one category of fictive motion – namely category of emanation- which is basically the fictive motion of something intangible emerging from a source, and which proved to be unrecognized. In most subtypes “the intangible entity continues along its emanation path and terminates by impinging on some distal object” [3, p.106]. In other words it may be said that an impalpable entity continues along its emanation - abstract but perceptible thing that originates from it- until it hits an object that is away from this particular entity. According to Talmy this category contains particular values of the general fictive features mentioned above:

- Factive motion of some elements need not be present for the fictive effect;
- The fictively moving entity is itself fictive;
- The fictive effect is observer neutral;
- What is conceived as fictively moving is an entity.

The category of emanation comprises a certain number of subtypes such as: “orientation paths”, “radiation paths”, “shadow paths” and “sensory paths”, they are left to be discussed further on.

To conclude we may say that *fictive motion* is a way to impose motion on what is otherwise a static scene. It enables the language user to compute information about the layout of a scene, for instance a mountain range stretching from south to north. The conceptual work on abstract motion revealed many valuable insights about the semantic structure of linguistic forms common in many languages. Some of the work provided rich taxonomies about types of abstract motion [7, p 131], other work was comparative, for example, contrasting English and Japanese [4]. Some work argued that abstract motion was grounded in metaphorical knowledge anchored in motion and space [2, p.205]. Some related works conducted by Fauconnier argued that the understanding of abstract motion expressions was a product of conceptual blending, by recruiting input from domains associated with actual movement. [1, p. 168-172] Nonetheless, the early study on abstract motion laid the theoretical ground necessary for experimental investigations conducted in years to come.

Bibliography:

1. Fauconnier G. Mappings in language and thought, Cambridge University Press, 1997
2. Lackoff G. & Turner M. *More than cool reason*, Chicago: The University of Chicago Press, 1989
3. Langacker R.W. *Abstract motion*. Proceeding of the annual meeting of the Berkeley Linguistic Society, 1986, p.455-471
4. Langacker, R. W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction* Oxford: Oxford University Press, 2008
5. Matlock, T. The conceptual motivation of fictive motion In G. Radden & K.-U. Panther *Studies in Linguistic Motivation* (pp. 221–248), Berlin: Mouton de Gruyter, 2004
6. Matsumoto Yo., *How abstract is subjective motion? A comparison of coverage path expressions and access path expressions*, from *Conceptual Structure, Discourse and Language*, Stanford, CSLI Publications, 1996, p. 359-373
7. Talmy, L. „Toward a cognitive semantics”, vol.1. Cambridge: MIT Press, 2000.
8. Talmy, L. (2000b). „Toward a cognitive semantics”, vol.2. Cambridge: MIT Press, 2000
9. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.3060&rep=rep1&type=pdf>
10. http://iclc14.ut.ee/sites/default/files/proovin/files/book_of_abstracts_13.07.2017.pdf
11. <https://www.um.es/lincoing/jv/2003%20Fictive%20Motion%20IJES.pdf>

CALL TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE

Chugunova N.V.

PhD, Department of Linguistics, National Language Academy, Odessa, Ukraine

This paper is about new technology of teaching foreign language; about added possibilities, computer-mediated or computer-generated communication which have changed the idea of interaction that is shaped by direct human-human interaction.

Keywords: computer, technology, communication, interaction

A combination of face-to-face and computer assisted learning in a single teaching and learning environment is defined as blended learning. The most important aim of it is to find the most effective and efficient combination of the two modes of learning for the individual learning subjects, contexts and objectives.

According to this definition two major modes are involved in shaping the learning process. Both of these modes can facilitate a huge variety of different combination models, tools and forms that allow for the implementation of different language learning methodologies and the formation of different social settings.

In the computer assisted learning mode, different sub-modes like web-based self-access learning material, e-mail, chat, message boards, net meeting - to mention but a few - find widespread use. As far as face-to-face learning is concerned, it would exceed the purpose and the scope of this paper to start listing the possibilities of shaping the learning experience in a contact teaching situation. It seems to be easy to draw a line between the two major modes, computer assisted learning can be seen as learning with the help of computers and, in contrast, face-to-face learning and teaching works in a classroom — based or other setting, without the help of computers. By simply considering the way in which modern classrooms will eventually be equipped with highly integrative mobile technology [Lea and Nicoll, 2002; 2] it becomes obvious that this distinction becomes increasingly blurred as we interact with relation to and through computers.

In addition to the learning aims and objectives, the underlying learning and teaching method likewise has a tremendous influence on the character of a course. In the context of computer assisted language learning this is even more so because of the limiting nature of some learning environments on communication, which leaves very little room for a spontaneous change in approach and procedure. In comparison, face-to-face learning can be much more flexible and open to changes in teaching methods. The issue of methods becomes highly

complex, as there can be three major sources of influence on the approach and the procedure of language teaching. Considering the issue of methodology in the context of computer assisted language learning, Levy states that the methodology used in CALL, is predominantly expressed through the design of the computer programme' [Levy, 1997; 109]. In face-to-face teaching the methodology is determined by the teacher's informed beliefs, subjective theories about learning, reflected experience and assessment of the actual situation and only then by a pre-determined choice of material that is put to use. Teachers can choose combination of teaching and learning methods and approaches in order to meet the needs of their learners. Particularly, the further development of problem based learning holds a potential for innovation as far as methodology is concerned [Felix, 2002; 5].

In a blended learning environment, the methodological approach within individual modes needs to be investigated bearing in mind the limitations on flexibility just mentioned. Either the same or a similar methodological procedure can be applied in both major modes. The use of a certain method can also be restricted to one of the modes. Even today, computer assisted language learning is often associated with strongly guided methods that produce a rather rigid structure. Many blended learning environments try to counterbalance this methodological restriction by offering language learning that follows a communicative methodology in the face-to-face components of a course. More recent examples of blended learning have succeeded in broadening the methodological scope of the two modes towards a variety that caters better for different learner's needs. A good example is 'prime time'. [Pennell and Seidl. 2002; 10] Prime time is a blended learning course designed to train primary school teachers to teach English In order to enable synchronous communication a virtual classroom is introduced Ibis offers the participants and tutors tire opportunity of communicative language teaching and learning not just during the face-to-face phases, which proved to be difficult to organize given geographic and organizational obstacles.

In order to cater for different learners' needs, achieving methodological variety across different modes could be one of the focal points of blended design. There is a new methodology that is highly specific to computer assisted language learning and blended learning about to emerge.

The form of communication between the individuals involved in the process of learning shapes and determines interactional patterns. Individual work, pair work and group work are established forms of communication in a face-to-face teaching context. These interactional structures can also be found in computer assisted language learning, though with other characteristics and the important agent, the computer, added. The interactional patterns are as follows,

Interaction through computers \ networks - synchronous\asynchronous

- 1 Student to¹ student
2. Student to group of students
3. (! roup of students to individual student
4. Teacher \ tutor to student
- 5 Teacher \ tutor to group of students

Interaction with computer \ networks

1. Student and teacher\tutor to computer
- 2 Computer to student
3. Student to computer to different student

Interaction at computers\networks

- 1 Student and student in collaboration at the computer
- 2 Student and teacher\tutor in collaboration at the computer

Because of its added possibilities, computer-mediated or computer-generated communication has changed the idea of interaction that is shaped by direct human-human

interaction. In a blended learning environment face-to-face interaction and synchronous computer-mediated interaction coexist and blend into each other. The learning subjects communicate with each other in varying combinations. Describing a blended learning environment, the analysis of the communication patterns involved is essential for understanding the learning process as a whole. But another research is needed to investigate the special conditions of computer-assisted communication and its potential for language learning in general. Only then we can start to investigate the effects of combining human-to-human and human-to-computer interaction in a blended learning setting on language learning.

The enormous variety of interactional patterns gives the opportunity to combine and explore collaborative and individual forms of interaction in both major modes. In order to keep the interaction manageable for the users, it is essential to be aware of communication patterns that might ensue and turn into an unmanageable component of a course that might offer only little opportunity for language learning.

The chosen type or pattern of interaction and the use of technology greatly influence the roles of the learners and teachers. According to Pencil and Seidl, 'a role can be defined as what one does or is expected to do in a given environment' [2002, 299]. In a blended learning setting, the use of face-to-face phases and computer-assisted language learning creates an environment. This environment determines whether the teacher acts as an instructor, a resource, an aid, a partner or a facilitator within the learning process even to the extent of a decentralized position [Moore and Kearsley, 1996]. Learners can act as recipients, as partners in an activity or as peer teachers and experts in a certain domain of the learning process and content. The switch from one role to another can be immediate and dynamic. Empirical research by Pencil and Seidl has shown that the shift in classroom roles was not as significant as expected and was largely reminiscent of more traditional teacher-student roles observed in a communicative classroom; they also noticed an 'increased awareness of their classroom roles' among students and teachers. [2002, 295]. The learning subjects are faced with a much greater scope and variety of roles than if their actions were only restricted to one mode of learning. Consequently, the learning subjects need to have a great level of autonomy in the learning process. Therefore, the clear communication of the demands inherent in the interactional patterns is paramount. This applies particularly to the instructional creation of a blended learning environment in which the students might have to switch from a relatively passive role as participants in a highly structured self-access course component in which the course content has been pre-determined and organized into sizeable chunks, to that of an active participant in a collaborative problem-solving task or in a role play. An example from the teacher's point of view is the change of role from classroom teacher to online-tutor. If the tutoring of online-students is to be kept manageable as far as resources are concerned, the role of the online-tutor needs to be restricted in its functions.

It has been shown that blended learning environments are complex in many respects. In order to benefit from this new form of learning, students have to be able to succeed within settings that can hugely differ from each other, particularly when learning in a blended learning environment, students have to know when to take action and when they can hand over responsibility. In order to do so, they not only have to be able to act as autonomous language learners but they also have to be able to handle different degrees of responsibility over the process and the content of learning.

For Moore and Kearsley the careful consideration of the issue of learner autonomy is central to the success of a learning environment; 'What determines the success of distance teaching is the extent to which the institution and the individual instructor are able to provide the appropriate structure of learning materials, and the appropriate quantity and quality of dialog between teacher and learner taking into account the extent of the learner's autonomy'. [1996, 205]. It needs to be added that the maintaining or restoring of motivation is of key importance to the success of any learning process.

Thus, the notion of learner autonomy in blended learning and its possible inconsistencies and contradictions in practice have not yet been sufficiently investigated. One step forward is Françoise Blin's forthcoming work on learner autonomy and computer assisted language learning. Blin explores 'learner autonomy as a multidimensional construct, which encompasses social and individual constructs' and proposes 'cultural-historical activity theory' to provide an analytical framework [Blin, 2003, 195]. With the help of this new approach to viewing computer assisted language learning she lays open contradictions in the supposed level of learner autonomy and the actual possibilities for autonomous learning built into course material and designs. It will be exciting to see how this analytical model can help to analyse the complex manifestation of learner autonomy in blended learning environments.

Bibliography:

1. Mary R. Lea and Kathy Nicoll [Eds] 2002, Distributed Learning, Ch. 8-9 pdf.
2. Michael Levy, 1997, Computer Assisted Language Learning
3. Uschi Felix, 2002, Problem Based Learning, Monash University, Australia.
4. Penell K. and Seidl T., 2002, Prime Time, Cambridge University Press.
5. Moore M.G. and G. Kearsley, 1996, Distance Education; Systems View, Belmont, Ca. Wadsworth Publishing Company.
6. Françoise Blin, 2003, CALL and the development of learner autonomy, Cambridge University Press, New York, USA.

THE ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL - SEMANTIC FIELD "MONEY" IN THE ENGLISH LANGUAGE

**Colenciuc Inna, University Lecturer, PhD student
Free International University of Moldova**

Studierea vocabularului din punctul de vedere al sistematizării și structurării în subsisteme din diferite domenii a devenit recent larg răspândită. În condițiile dezvoltării cooperării internaționale și extinderii relațiilor economice externe între Republica Moldova și alte țări ale lumii, problema asigurării unei comunicări eficiente în sectorul bancar este deosebit de importantă.

În analiza elementelor constitutive ale câmpului conceptual - semantic "banking/ servicii bancare" autorul a luat în considerație următoarele proprietăți ale lexemelor care sunt importante pentru cercetarea noastră: 1) prezența relațiilor semantice dintre lexemele care constituie câmpul; 2) caracterul sistemic al acestor relații; 3) interdependența unităților lexicale; 4) autonomia relativă a câmpului.

Cuvinte-cheie: unitate lexicală, câmp semantic, element, lexem, comunicare

The concept of the semantic field dates back to the analysis of the language as a complex system, which was theoretically proved by F. de Saussure. Saussure stated that words having something in common are associated in our memory so that they form groups and there are different relations within these groups. The systemic character of the language is recognized by many linguists: Western scholars: J. Trier, G. Ipsen, V. Porzig, B.Pottier, L.Weisgerber, J.Lyons, Ch.Morris, E.Coseriu, Russian scholars V.A. Zvegintsev, Ju. D. Apresian, and A.N. Bondarko, well as Moldovan researchers S. Berejan and A. Ciobanu. The idea of studying the vocabulary with the help of the semantic fields in linguistics is associated with the name of J.Trier, however the term was introduced by G. Ibsen in 1924, who defined the field as a set of words that have a common meaning [3]. J. Trier affirmed that the language is a closed, stable system, defining the substance of all its components. In the system, all the parts get their meanings only from the whole. That means that a lexeme is not an isolated carrier of meaning, on the contrary, each unit has a meaning only because there are other meanings adjacent to it. Thus, a lexeme alone has no meaning but it acquires one only through the opposition it has with neighbouring lexemes in the

pattern. Trier distinguishes between the “lexical field” and the “conceptual field”. According to him, lexical fields divide conceptual fields like a mosaic leaving no gaps or overlaps [5].

It is believed that the field theory belongs to W. von Humboldt, who argued that each language could be regarded as the organic integrity, different from other languages, expressing the individuality of the population that speaks it. L. Weisgerber made an important contribution to the study of the functional-semantic field: “The word field exists as a whole. For this reason, in order to understand the meaning of its individual components, it is necessary to visualize the entire field and find the place of that component in the structure of the field”. According to him, language influences the members of the society with the help of the field and thus it creates the surrounding world [6].

The conceptual-semantic field is defined as a large, complex structure, which provides several interconnected components, verbalizing various aspects of the field. The conceptual field is not just a collection of concepts whose features are ordered in a certain hierarchy but a system of interconnected, overlapping cognitive structures. This definition was formulated by the author after having consulted the work on structural semantics written by E. Coseriu and H. Geckeler [1].

Analyzing the term “concept” it should be stressed that, unlike the term “word”, it has a more complicated structure. The content of the concept deals with the linguistic meaning and cultural sense. That is why it is often viewed as a unit of knowledge, an abstract idea or mental symbol [2].

According to Y. Stepanov, the “concept” is “a basic cultural cell in the mental world of people” [7]. It is a mental structure that represents the knowledge of an individual about a particular segment of the world. Being a part of the world picture, the concept reflects the values of both the individual person and of the entire linguistic community.

Nowadays the financial and banking terminologies are among the most widely used, and such popularity is primarily due to a number of extralinguistic factors, in particular, globalization of banking system and its influence on all aspects of society.

Monolexical conceptual-semantic field “banking” comprises the following lexical units:

1) *account* 2) *accumulation* 3) *actuals* 4) *amount* 5) *annuity* 6) *appropriation* 7) *arrears* 8) *assets* 9) *balance* 10) *bale* 11) *banknote* 12) *bankroll* 13) *bid* 14) *bill* 15) *bit* 16) *budget* 17) *capital* 18) *cash* 19) *cashback* 20) *cashflow* 21) *cent* 22) *change* 23) *charge* 24) *check* 25) *coin* 26) *commission* 27) *credit* 28) *currency* 29) *debit* 30) *debt* 31) *deposit* 32) *dollar* 33) *expenses* 34) *euro* 35) *finance* 36) *fund/s* 37) *gold* 38) *income* 39) *interest* 40) *investment* 41) *loan* 42) *maintenance* 43) *moneys* 44) *offering* 45) *overdraft* 46) *payment* 47) *penny* 48) *pension* 49) *pound* 50) *readies* 51) *recompense* 52) *refund* 53) *reserve* 54) *resources* 55) *rest* 56) *return* 57) *revenue* 58) *riches* 59) *salary* 60) *savings* 61) *security* 62) *specie* 63) *support* 64) *tax* 65) *treasure* 66) *wages* 67) *wealth* [4]

The field includes the following constituents (semes – the smallest units of meaning). We have selected only semes that are in strict additional distribution when characterizing each unit. Thus, we can conclude that there are 14 distinctive semes:

S1 – money; S2 – currency/monetary unit; S3 – paper; S4 – metal; S5 – (money) put in a bank; S6 – (money) lent by a bank; S7 – (money) withdrawn from one’s account; S8 – profit; S9 – sum; S10 – extra amount; S11 – payment; S12 – percent; S13 – wealth; S14 – debt; S15 – (money) spent.

This list of semes outlines the meaning of each of words of the conceptual-semantic field and thus relates it to the concept of money. It should be emphasized that in the analyzed field, there are polysemantic words, but we will consider only the meanings that deal with our concept.

The semantic units of this monolexical field have the following sets of semes:

1) <i>account</i> S1S5S11	35) <i>finance</i> S1S13
2) <i>accumulation</i> S1S8S13	36) <i>fund/s</i> S1S9S13

3) <i>actuals</i> S1S11	37) <i>gold</i> S1S13
4) <i>amount</i> S1S9	38) <i>income</i> S1S8
5) <i>annuity</i> S1S8S11	39) <i>interest</i> S1S9S12
6) <i>appropriation</i> S1S5S9	40) <i>investment</i> S1S13
7) <i>arrears</i> S1S6S14	41) <i>loan</i> S1S6S9
8) <i>assets</i> S1S13	42) <i>maintenance</i> S1S11
9) <i>balance</i> S1S5	43) <i>moneys</i> S1S13
10) <i>bale</i> S1S9S13	44) <i>offering</i> S1S11
11) <i>banknote</i> S1S3	45) <i>overdraft</i> S1S7
12) <i>bankroll</i> S1S8S13	46) <i>payment</i> S1S11
13) <i>bid</i> S1S9S11	47) <i>penny</i> S1S2S4
14) <i>bill</i> S1S5S9	48) <i>pension</i> S1S11
15) <i>bit</i> S1S9	49) <i>pound</i> S1S2S4
16) <i>budget</i> S1S9S11	50) <i>readies</i> S1S9
17) <i>capital</i> S1S9S13	51) <i>recompense</i> S1S13
18) <i>cash</i> S1S9	52) <i>refund</i> S1S11
19) <i>cashback</i> S1S7	53) <i>reserve</i> S1S5
20) <i>cashflow</i> S1S9S13	54) <i>resources</i> S1S13
21) <i>cent</i> S1S2	55) <i>rest</i> S1S10
22) <i>change</i> S1S9S10S11	56) <i>return</i> S1S9
23) <i>charge</i> S1S9S11	57) <i>revenue</i> S1S9
24) <i>check</i> S1S5S9	58) <i>riches</i> S1S5 S13
25) <i>coin</i> S1S4	59) <i>salary</i> S1S11
26) <i>commission</i> S1S10S13	60) <i>savings</i> S1S5
27) <i>credit</i> S1S6S9	61) <i>security</i> S1S11S13
28) <i>currency</i> S1S2	62) <i>specie</i> S1S5
29) <i>debit</i> S1S7 S14	63) <i>support</i> S1S
30) <i>debt</i> S1S6S14	64) <i>tax</i> S1S11
31) <i>deposit</i> S1S5	65) <i>treasure</i> S1S5 S13
32) <i>dollar</i> S1S2	66) <i>wages</i> S1S11
33) <i>expenses</i> S1S9S15	67) <i>wealth</i> S1S5 S13
34) <i>euro</i> S1S2	

As it can be seen from the list above, the seme S1 that defines the word "banking" is common for all the elements of the considered field. That is to say, its meaning is an obligatory component for other elements of the field. It is termed archilexime. This seme can be used while explaining the meaning of other words. Among the elements of the field there are parasememes, they can be parts of other sememes. There are elements of the field with the same constituents; they have common semantic characteristics. Analysing the conceptual-semantic field „banking" we can state that the words *credit-loan*, *bill-check*, *cash-readies*, *riches-wealth arrears –debt* have the same sets of semes and are in synonymic relations. We can also find the words with opposite meaning, such as *credit-debit*.

The polilexical conceptual semantic field „banking" includes 50 units. They were selected with the help of dictionaries of business terminology and business idioms. They can be grouped into 4 semantic groups : 1) payment 2) banking operation 3) financial operations 4) profit/expenses.

The first group includes the following units (idiomatic expression) : *to be out of debt*, *bounce of smth*, *to dub up*, *to clear off a debt*, *to cough up*, *to foot the bill*, *to fork over/out*, *to go*, *to kick in*, *to lay out money*, *to plank down*, *to go to a great cash down*, *to pay back*, *to pay off*, *to pay out*, *to pay though the nose*, *to pay up*, *to pony up*, *to pop for smth*, *to shell out*, *to square accounts*, *to stamp up*, *up front payment*

Among the selected units, 6 expressions reflect payments made unwillingly (*to dub up, to cough up, to folk over/out, to pay up, to shell out, to stamp up*), 5 expressions deal with debt (*to be out of debt, to clear off a debt, to pay off, to plank down, to square accounts*). The prevailing structure of this group is V+ preposition. In both Romanian and Russian languages there are no similar expressions.

The second group comprises 3 idiomatic expression and 2 adjective+ noun constructions: *to charge up for smth, to pay down, to pay in/into, idle/inactive money, plastic money*.

In the group „financial operation” there are 3 units : *black economy, declared for tax, bottom line*.

The last group comprises expressions that deal with costs and expenses: *break-even point, to clear one’s expenses, to go halves/ snooks, to lose out on smth, to split the costs*.

Out of analyzed idiomatic expressions related to banking the second most widely spread structure proved to be adjective+ noun type. The adjective in these constructions is easily recognizable and implies a corresponding connotation.

Summing up, we would say that the conceptual-semantic approach provides the opportunity to study linguistic phenomena not only from the point of their inner structure, but in the sphere of functioning and connections with surrounding world. In the analysis of the constituents of the conceptual-semantic field „banking” we took into account the following properties of the lexemes that are important for our research: 1) the presence of semantic relations between the lexemes constituting the field; 2) the systemic nature of these relations; 3) the interdependence of lexical units; 4) the relative autonomy of the field.

Bibliography:

1. COSERIU, Eugeniu; GECKER, Horst (2016) – *Orientări în semantica structurală*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza, 222 p.
2. *Encyclopaedia Britannica* (2008) – *Concepts in Linguistics*, CD
3. IPSEN, Günthe (1932) – *Der neue Sprachbegriff. // Zeitschrift für Deutschkunde*. Leipzig – Berlin, Bd.46, Hft.1, p. 34 – 52.
4. *Longman Business English Dictionary* (2007) – Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
5. TRIER, Jost (1973) – *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Von den Anfängen bis zum Beginn des Jahrhunderts*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag p.107-137
6. WEISGERBER, Leo (1950) – *Vom Weltbild der deutschen Sprache*. In: *Von den Kräften der deutschen Sprache*. Ed. 2. Dusseldorf: Schwann, p. 82-104.
7. СТЕПАНОВ, Юрий (2007) – *Концепты. Тонкая пленка цивилизации*. Москва: Языки славянских культур, 237 с.

USING THE CONCEPT OF CONSTRUAL TO ENHANCE STUDENTS’ UNDERSTANDING OF NARRATIVE PERSPECTIVE

**Creangă Oxana, PhD, University Lecturer
Moldova State University**

Studiul dat poartă un caracter interdisciplinar ce combină rezultate din domeniul naratologiei, al gramaticii cognitive și al pedagogiei stilisticii și are drept scop elaborarea unui model de analiză a perspectivei narative în baza conceptului de construal/conceptualizare, pe larg utilizat în lingvistica cognitivă pentru a desemna capacitatea de a percepe, a înțelege, a interpreta și a reprezenta lingvistic lumea înconjurătoare. Utilizând aspectele conceptualizării la explicarea procesului de actualizare a perspectivei narative, în baza studiului textului literar axat pe dimensiunea lingvistică, obținem o abordare integrativă și o analiză mai detaliată a categoriei vizate ce cuprinde atât nivelul conținutului, cât și cel discursiv, care, totodată, contribuie la dezvoltarea unei sensibilități a subiectivismului textual la studenți în cadrul cursurilor universitare de analiză textuală.

Cuvint-cheie: perspectivă narativă, conceptualizare, punct de vedere, subiectivizare, domeniu focalizat, figură vs. fundal

The present article endeavors to prove the efficiency of using the Ronald W. Langacker's theory of construal and Leonard Talmy's categories of perspective system in enhancing students' understanding of narrative perspective. Making students aware of the process of perspective actualization in narrative contexts helps them in the inferential work in the course of text comprehension. It is noteworthy that in this study the terms *perspective*, *point of view*, and *focalization* are interchangeably used to denote the same process of mediating the story through the subjectivity of a certain agent, character or narrator. Drawing on the concept of construal used in cognitive grammar, an attempt is made to explain how perspectivized domains in the story, i.e. focalized object, entities, situations, and events, are represented linguistically at the level of narrative discourse and subsequently interpreted by the readers in the process of text comprehension.

According to David Herman, narrative perspective "can be interpreted as a reflex of the mind or minds conceptualizing scenes represented in narrative texts" [3, p. 99]. Hence the term focalization or perspective can be replaced by the phenomenon of conceptualization. The rationale behind this assumption is that using the concept of *construal* in explaining the narrative category of point of view/focalization yields a comprehensive approach to point of view realization and its linguistic manifestation and, therefore, raises students' awareness of text subjectivity and enhances their engagement with the text. In this line of thought, Barbara Dancygier states that "'viewpoint' and 'perspective' are the broadest terms in use with respect to both macro-level phenomena (such as narratorship, temporal and spatial anchoring of the narrative, etc.) and micro-level phenomena, which are often referred to in terms of Genette's (1980) concept of 'focalization,' or 'who sees.'" In the cognitivist's view, these concepts denote a broad range of phenomena concerned with the specific use of narrative space topology – temporal, spatial, perceptual, and the like [2, p. 87].

In cognitive linguistics it is claimed that conceptualization processes or construal operations govern linguistic representation. Linguistic framing of the same situation, event, concept, etc. depends on the way the speaker perceives, understands, and interprets the immediate reality, i.e. the humans' ability to mentally construe the same situation in alternative ways. An expression's meaning is not just the conceptual content it evokes; it is also the way this content is construed. Alternative expressions and formulations are employed to encode apparently truth-functionally equivalent situations [1, p.40; 3, p. 103; 5, p. 55]. Consider the examples below:

- (I) The family of raccoons stared at the goldfish in the pond.
- (II) The goldfish in the pond were stared at by the family of raccoons.
- (III) A family of raccoons stared at some goldfish in a pond.

Examples (I) and (II) illustrate how alternate figure-ground relationships yield contrasting conceptualizations. Examples (I) and (III) show how different locutionary coding can render different construals of hearer's state of knowledge/information status – given vs. new. David Herman claims that although cognitive grammarians study such construal operations at the clause and sentence level, they can be extrapolated onto discourse-level structures in narrative [3, p. 104].

In Langacker and Talmy's view perspective represents a conceptual structuring system involving a number of parameters and relying upon the visual metaphor [5, p. 55; 8, p. 34]. The explanation behind the ubiquity of this type of metaphor in rendering narrative viewpoint, following Barbara Dancygier, relies on the fact that visual perception is human's primary cognitive source of conceptualizing the surrounding world. Therefore it seems natural to express mental processes by means of expressions of visual perception [2, p. 103]. Ronald Langacker

decomposes the process of construal into the following dimensions: *specificity*, *focusing*, *prominence*, and *perspective* [5, p. 55].

Specificity, in Langacker's account, denotes the level of precision and detail at which a situation is characterized. Alternate terms are **granularity** and **resolution**. A highly specific expression describes a situation in fine-grained detail, with high resolution. Expressions of lesser specificity render coarse-grained descriptions whose low resolution reveals only gross features and global organization. The converse dimension of specificity is **schematicity** [Ibidem]. At the discourse level of the narrative text this opposition roughly correlates with the distinction *external vs. internal focalization* of the perceptual facet translated into spatial terms as *bird's-eye view vs. that of a limited observer*.

Focusing is the dimension of construal which refers to the selection of conceptual content for linguistic representation, as well as its arrangement into what can broadly be described as **foreground vs. background** [Ibidem, p. 57]. Linguistically, the semantic structure of spatial expressions can be represented as a dependency relation between two or more entities: a *located object (figure)* and a *reference object (ground)*. Figure-ground relationships are basic to the process of narration. The reconstruction of a story world is based on the articulation of the perceptual field into focused-upon participants, objects, and places and a background against which those focused-upon entities stand out [4, p. 274-275].

Prominence relies on profiling or selection, for linguistic representation, of a certain body of the conceptual base, for example hub-wheel, spoke-wheel, etc. [5, p. 66].

Perspective, the last dimension of construal, is the **viewing arrangement**, the most obvious aspect of which is **the vantage point** assumed. R. Langacker also considers the phenomenon of **dynamicity** under the rubric of perspective, referring to how a conceptualization unfolds through processing time. In the situation of utterance, the vantage point is the actual location of the speaker and hearer. The same objective situation can be observed and described from any number of different vantage points, yielding different construals. For many expressions the vantage point is an inherent part of their semantics, for example *in front of* and *behind* rely on vantage point to specify the trajector's location vis-a-vis the landmark [Ibidem, p.73-75]. An important aspect of construal related to vantage point is the relationship known in cognitive linguistics as **subjectivity vs. objectivity**. It refers to the viewer's role in the process of perspectivisation "as an offstage locus of perceptual experience that is not itself perceived", in the case of the subjective construal, or "as an onstage focus of attention, which does not engage in viewing", in the case of objective construal [Ibidem, p.77]. Consider the examples:

(IV) Vanessa is sitting across the table from Veronica.

(V) Vanessa is sitting across the table from me.

(VI) Vanessa is sitting across the table.

Sample (VI) is an example of subjectification of the *across* phrase. This utterance only refers to the situation where Vanessa is sitting across the table from the speaker (unlike IV), yet explicit reference to the speech act participant is absent (unlike V) [1, p. 62-63].

In parallel with Langacker's model, Talmy's account of the perspective system includes several parameters that mirror the semantic system of a given language [8, p. 34-38]:

Perspectival location – spatial positioning of a perspective point within a larger frame.

Distance from the perspective point and the regarded entity. The main member notions of this category are a perspective point's being *distal*, *medial*, or *proximal* in its relative distance from the perspectivized entity.

Perspectival motility refers to the situation whether the perspective point is *stationary* or *moving*, the *viewing* is *synoptic* or *sequential*.

Distribution of attention is "the schematic system which consists of the various patterns of different strengths with which one's attention is directed over a referent object or scene" [Ibidem, p. 38].

Having considered the perspective-related parameters of construal, it can be stated that perspective-taking process or point of view actualization in narrative contexts relies on a number of parameters involved in the conceptualization of the fictional reality:

- The spatio-temporal positioning of the conceptualizing entity/vantage point either at level of fictional mediation, having access to a wider *scope of the visualized domain*, or at the level of the action, accessing *an immediate scope of the visualized domain*, a distinction which determines the degree of *granularity* of the conceptualized/visualized frame and the actualization of a *distal, medial, or proximal* viewpoint *horizontally or vertically* oriented, which can be *objective or subjective*.

- The conceptualized/perspectivized domain can be *static/synoptic* or *dynamic/sequential*, with elements arranged as *figure vs. background*, characterized by a *retrospective, simultaneous, or prospective* temporal organization.

The linguistic means that code the above mentioned parameters include a whole array of lexical, morphological, and syntactical devices:

- Perceptual, spatial, temporal, and social deixis, i.e. personal pronouns, demonstratives, spatial and temporal adverbs, locatives, verbs of motion, system of denomination, mental and perception verbs, modality, value-laden and ideologically slanted expressions.

- Definite reference, tense and aspect in verb forms.

- Thematic and information structures, fronting of adverbial modifiers of place and direction, elements of subjectification, psychological sequencing, free indirect and free direct discourse, mimetic syntax, broken syntax, which shows a momentary dominance of impression over clarity of expression, employing questions, exclamations, ellipses. The following extract and its subsequent commentary instantiate the rich framework offered by construal phenomena in the process of perspective taking:

Jody plodded on up the hill toward the ridge top. When he reached the little cleft where the road came through, the afternoon wind struck him and blew up his hair and ruffled his shirt. He looked down on the little hills and ridges below and then out at the huge green Salinas Valley. He could see the white town of Salinas far out in the flat and the flash of its windows under the waning sun. Directly below him, in an oak tree, a crow congress had convened. The tree was black with crows all cawing at once.

Then Jody's eyes followed the wagon road down from the ridge where he stood, and lost it behind a hill, and picked it up again on the other side. On that distant stretch he saw a cart slowly pulled by a bay horse. It disappeared behind the hill...Then the cart came into sight and stopped. A man dressed in black dismounted from the seat and walked to the horse's head. Although it was so far away, Jody knew he had unhooked the check-rein, for the horse's head dropped forward... [7, p. 2105].

The first and third sentences announce the conceptualizer, *Jody standing on the ridge top of the hill*, and the conceptualized domain linguistically revealed by verbs of visual perception along with spatial deixis (*the little hills and ridges below, the huge green Salinas Valley, the white town, the oak tree black with crows*), whose elements are both vertically and horizontally organized (*he looked down...and then out..., directly below him*). Considering the narrative perspective of the first quoted paragraph, we can ascertain the actualization of a synoptic mode of an internal stationary perspective, with a global scope of attention. In the second paragraph the focus of attention captures another frame of the spatial setting – the wagon road. The deictic “*on the other side*” is an element of subjectification, i.e. it involves implicit reference to the focalizer who is conceptualizing the scene, the boy. Gradually the grandfather's wagon enters the boy's visual domain, an action linguistically marked by the deictic verb “*came into sight*”. Hence the second paragraph reveals the profiling of a sequential moving domain whose elements are gradually advancing towards the conceptualizer and are arranged as figure (wagon) vs. ground (the descriptive scene “*of the distant stretch*”).

The incipit extract from Virginia Woolf’s story “Solid Objects” serves as an additional illustration of how construal operations can be used in explaining the narrative perspective:

(A) The only thing that moved upon the vast semicircle of the beach was one small black spot. (B) As it came nearer to the ribs and spine of the stranded pilchard boat, it became apparent from a certain tenuity in its blackness that this spot possessed four legs; (C) and moment by moment it became more unmistakable that it was composed of the persons of two young men [9].

As suggested by M. Short, the division of the fragment in three parts, (A), (B), and (C), helps readers envisage them as three different versions or conceptualizations of the same scene [6]. Resorting to the concept of construal and its constituting parameters indicated by particular linguistic features, readers may grasp an understanding of the process of perspective actualization, which subsequently helps them in fictional world inference. The extract reveals a stationary distal perspective source (focalizer/conceptualizer/viewer) with a global scope of attention following a gradually approaching entity – the perspectivized object. This vantage point, belonging to the level of the action and whose identity is not disclosed, is situated close to the remains of “*the stranded pilchard boat*” with which the viewer is already familiar, a fact linguistically rendered by the familiarizing article “*the*” in the afore quoted noun phrase. Hence sentence (A) represents the actualization of a synoptic pespectival mode of a progressional situation whose elements are arranged according to the relationship figure (“*one small black spot*”) vs. ground (“*the vast semicircle of the beach*”). On the level of the story, what we infer is a large open expanse against which the viewer has just seen something so far away that it almost cannot be made out – it looks like a black spot. In sentence (B) the deictic verb “*came nearer*” evokes the movement of the focalized entity towards the vantage point, thus reducing the distance between the conceptualizing entity and its object. As a result, the black spot now looks like a four-legged being. The perception of the focalizer is marked in this sentence by the verbal expression related to factivity “*it became apparent...that this spot possessed four legs*”. In the last part of the fragment the distance between the conceptualizer/vantage point and the regarded entity becomes proximal – the black spot is now close enough to be identified as two young men, but still reasonably distant, as no more details are provided. The drawings below can help readers visualize the three different versions of the same scene and the gradual actualization of the narrative perspective.



Figure 1. Visual representation of scene (A)



Figure 2. Visual representation of scene (B)



Figure 3 Visual representation of scene (C)

The following suggested activities might guide students in their evaluation of narrative perspective or viewpoint using the concept of construal:

- Determine the identity and position of the vantage point (focalizer/perspective point), and the nature of the viewed/focalized/perspectivized domain;
- Establish the distance between the vantage point and the viewed domain (proximal, medial, or distal) and the effect attained;
- Identify the type of construal sub-parameters used in the text under analysis and the linguistic indicators revealing them ;
- Determine the level of precision and detail of the presented domain;
- Comment on the relationship figure vs. ground applied to the representation of the perspectivized domain;
- Account for the motility of the perspective point (synoptic vs. sequential mode);
- Analyze the temporal organization of the perspectivized domain (*retrospective, simultaneous, or prospective*).
- Evaluate the contribution of narrative perspective to the textualization of the content in a given literary text.

These activities are meant to cultivate an active element in the students' approach to text, making them sensitive to details of form and structure in the process of text comprehension and fostering their competences in conducting a critical linguistic analysis of narrative perspective.

Having examined the role of construals in explaining the process of perspective actualization and enhancing students' understanding of the given narrative concept, the following conclusions can be drawn: 1) correlating focalization with conceptualization yields a rich framework for the analysis of perspective taking processes in narrative contexts bearing on a number of construal constituting elements related to the spatio-temporal and perceptual aspects of the perspective source and perspectivized domain; 2) formulating pertinent questions on the manifestation of construal sub-parameters on the level of the story (content) and the level of discourse (linguistic manifestation) in a given literary text offers an efficient guidance for students in evaluating narrative perspective; providing students with checksheets of construal parameters and their linguistic indicators contributes to student's acquisition of narrative perspective metalanguage or terminology required for a critical and analytical engagement with the text.

Bibliography:

1. Croft, W., Cruse, D.A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 356 p. ISBN 13-978-0-511-13963-5
2. DANCYGIER, B. *The Language of Stories: A Cognitive Approach*. New York: Cambridge University Press, 2012. 228p. ISBN 978-1-107-00582-2
3. HERMAN, D. Cognitive Approaches to Narrative Analysis. In: G. Bröne, J. Vandaele (eds.), *Cognitive Poetics: Goals, Gains, and Gaps*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 79-118. ISBN 978-3-11-020560-2
4. HERMAN, D. *Story Logic*. University of Nebraska Press, 2002. 477 p.

5. LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 562 p. ISBN 978-0-19-533195-0
6. SHORT, M. *Language and Style – A Web-Based Course*
<http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/stylistics/> (retrieved 12.04.2018)
7. STEINBECK, J. The Leader of the People. In: *The Norton Anthology of American Literature*. New York: W.W. Norton & Company Ltd, 1989, p. 2102-2112. ISBN 0-393-96039-0
8. TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*, Vol. 1: Concept Structuring Systems. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. 565 p. 0-262-20120-8
9. WOOLF, V. "Solid Objects" <http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200781.txt> (retrieved 01.12.2018)

ERROR CORRECTION IN THE EFL CLASSROOM

Duhlicher Olga, PhD, Associate professor,

Moldova State University

The Department of English and French for Specific Purposes

În învățarea limbilor străine, erorile/greșelile sunt inevitabile, iar modul de abordare a acestor erori este prima problemă cu care se confruntă orice profesor de limbi străine. În acest sens, unul dintre obiectivele principale ale cadrelor didactice ar trebui să fie acela de a afla ce gândesc elevii/studentii despre corectarea erorilor și despre influența acestora asupra învățării limbilor străine. Profesorii ar trebui să acorde atenție atitudinilor și opiniilor studenților pentru a menține motivația lor și pentru a le îmbunătăți rezultatele, făcându-i conștienți de erorile/greșelile lor. Profesorii și elevii/studentii ar trebui să comunice în mod clar pentru a afla ce fel de abordare/metodă a corectării erorilor aduce avantaje elevilor/studentilor și contribuie la învățarea limbii străine. În acest sens, cercetătorii consideră erorile ca dovadă a contribuției pozitive a studentului la învățarea limbilor străine, mai degrabă decât ca un semn al incapacității elevului/studentului de a stăpâni noua limbă, așa cum mulți profesori îl văd. De aceea, corectarea erorilor este considerată unul dintre cele mai importante aspecte ale învățării și predării limbii străine, care necesită cercetări suplimentare.

Keywords: error correction, mistakes, language teaching, language learners, feedback, learning process

In language learning, errors are unavoidable, and how to deal with these errors is the first issue for any language teacher to face. In this respect, one of teachers' main aims should be to find out what learners think about error correction and its influence on their language learning. Teachers should pay attention to learners' attitudes and opinions in order to sustain learners' motivation and improve their results by making them aware of their errors. Teachers and learners should communicate clearly in order to find out what kind of approach to error correction benefits learners and their language acquisition the most. In this sense, researchers view errors as evidence of the learner's positive contribution to foreign language learning rather than as a sign of learner's inability to master the new language, as many teachers view it. Therefore, error correction is considered one of the most important aspects of learning and teaching a foreign language that needs further research.

Generally, the word "error" and "mistake" are considered to be synonymous, but Penny Ur made a difference between these terms. Errors are consistent and based on "mis-learned" generalizations. On the other hand, mistakes are occasional, inconsistent slips. Language teachers perceive that both mistake and error done spontaneously by the student [13]. Again, according to H. D. Brown a mistake refers to a performance error, which is made by language learners while producing a known structure incorrectly and comes out through a slip of tongue. He also referred to it as an "unsystematic guess". Mistakes can be self corrected by native or non-native speakers, but errors cannot be done so, because the mistakes do not occur from insufficiency or incompetence, whereas, errors occur for incompetence in the language. [2]

J. Trusscott argued that error correction is of little benefit and even harmful and therefore, it should be kept aside in EFL writing classrooms [12]. On the other hand, D. Ferris claimed that error correction is widely seen by teachers and students as an important factor in improvement of the writing ability [5]. In some other studies, D. Ferris and B. Roberts also pointed to the importance of accuracy and therefore error correction in students' writing and the students' willingness to receive feedback on their errors [6].

M. Lewis states that a teacher's attitude to mistakes and correction is central to what is done, avoided and valued in the classroom on a day to day basis. He also mentions that the fact is the question of the teacher's attitude to mistakes and correction is probably the single most important issue in a language teacher's professional development. In many ways, it is also central for students. The kind of activities the teacher encourages in the classroom, and the kind which the teacher avoids or minimises, will be strongly influenced by the teacher's views of the role of mistakes and correction in learning [1].

Corrective error feedback is a vital component of writing instruction and teachers must prepare to execute it competently, carefully, and consistently in order to fully utilise its potential for improving students' writing accuracy [4].

Students make errors at various stages of their language learning. Sometimes it may occur for the interference of first language. The words which sounds same in both mother language and target language, but meaning is different may cause the mistakes. Jeremy Harmer names these types of mistakes as "false Friend". There are also some errors that may occur because of grammatical dissimilarities between students' first language and target language. For example, Japanese students learning English frequently have problems with article usage. J. Harmer also points out that errors are not only made for the interference of mother language, but there can be some 'developmental' errors as well. Students sometimes generalize rules, like students may use 'ed' for past form for all words, as in go- goed. Whatever the mistakes are, these errors and mistakes have some positive and constructive aspects and also point out that the students are actively participating in the language learning process. [7]

By repeating the error over and over, the error gets permanent in the learners speech. This is characterized by fossilization - the regular use of noticeably incorrect forms [2]. According to P. James, "the learners know they make mistakes, but, of course, they don't know where the mistakes are, they don't know the importance of their mistakes and even when this is explained, they repeat them" [8].

J. Scrivener states that a really important skill for EFL language teachers is error correction. There is a fine balance needed to maintain lesson flow and develop student's confidence. It is easy to tip this balance, and the results are disastrous for the students. Over-correction will result in students losing confidence and then always speaking hesitantly, often "stuttering" and always looking to the teacher for confirmation. Under-correction will result in students developing bad habits and not learning proper grammar, forms, usage; eventually decreasing communicative ability. The first step is learning whether to correct or not. A key to developing this skill is to understand the difference between 'errors' and 'mistakes'. A mistake is a slip up: you know the correct thing to say, but by accident said the wrong thing. Often mistakes result in fun statements and students can get a kick out of them. Mistakes are not critical to correct. If you identify that it was a simple mistake, let it go. If it is repeated too often, it has become an error. Errors are when the student does not know the correct form, term, or usage. Errors need to be corrected for students to develop their skills and to avoid developing bad habits. Once an error has been identified, teachers need to consider the type of error and how best to deal with it. The author writes:

1. Decide what kind of error has been made (grammatical? pronunciation? etc.).
2. Decide whether to deal with it (is it useful to correct it?).
3. Decide when to deal with it (now? end of the activity? later?).

4. Decide who will correct (teacher? student self-correction? other students?).
5. Decide on an appropriate technique to indicate that an error has occurred or to enable the correction [10].

To achieve the decisions above, teachers must hone their skills. The bigger their knowledge base, the easier to make these decisions, the better they can deal with decisions.

There are different types of correction techniques the students may get acquainted with throughout their learning process. The teacher should choose the one/s that best suit the specific learning situation.

Some suggested error correction techniques are explained below.

On the Spot (Selective)

On the spot can be dangerous to your students' confidence. Do so with caution and not too often, and choose an appropriate technique that doesn't slow down the pace too much. Be careful not to 'jump' on one student for making a mistake.

- **Echo the Error:** Quick and easy, be an echo to your student's error.
- **Ask for Repetition:** Just say "please repeat" or "please say that again".
- **Repeat up to the Error:** Echo up to the error; let it hang for students to finish...
- **Ask a Question:** Highlight student's error by asking a question that will expose the error.
- **Provide Options:** Without stopping the flow of the lesson, write options on the board.
- **Gestures:** Especially useful with phrasal verb and preposition mistakes.
- **Write on the Whiteboard, Underline:** The standard whiteboard technique. Highlight the error with an underline [3].

Delayed Error Correction (After)

At an appropriate stop in the lesson, do some error correction. A good place to do this is at the end of a section, practice, or activity (error correction makes a nice transition between parts of the lesson). Don't make student's feel bad about their errors; they often don't know the correct thing to say. Instead of saying "You said ~", say "I heard ~" or just simply write the error(s) on the board. When possible, change the sentence for anonymity; we don't want to embarrass students.

- **Echo the Error:** "I heard ~"
- **Ask for Reformulation (questions):** Can you change this question to get the same answer?
- **Repeat up to the Error:** good for vocabulary errors, write the sentence on the board up to the error, have students finish the sentence. This can be done with all students, thus re-enforcing the correct form to be used by hearing several variations.
- **Ask a Question:** Good for concept checks and getting students to repeat a section where they made an error, simply ask them a question that will bring up the error. The question can be directed at any student or all students.
- **Repetition of the Correct Answer:** Once the error has been corrected, have students repeat the correct answer. This technique works best with low-level students or when the error seems to have become a bad habit.
- **Provide Options:** Write the error on the board and provide several options. Have students choose the option they think is best.
- **Use a Visual Aid:** Draw a timeline, pie chart, picture or other visual aide on the board to help students to understand the error. Have them self-correct.
- **Write on the Whiteboard, Underline:** The standard whiteboard technique. Highlight the error with an underline.
- **Highlight the Issue:** Rather than bringing up a specific error, when you notice repeated errors of the same type, highlight this issue and discuss. If necessary, mark students' files and teach the appropriate curriculum item as soon as possible [3].

Other Technique Notes

Here are a few other notes to help you develop your error correction techniques.

Anonymous Error Correction: With delayed error correction, try to make the correction anonymous. For a grammar mistake, try changing the nouns so that the sentence is unidentifiable by students, but still helps them learn their mistake. For example: if a student said “Yesterday, I go to Kyoto,” change it to “Last week, I go to Daimaru.” Also, say “I heard...,” rather than, “Mr. Suzuki said...” This anonymity will help students feel more confident by not highlighting a specific student’s mistake in front of peers. All students will benefit from this consideration as all students will be curious to fix the mistake, not knowing who made it originally.

Self Correction: As much as possible try to encourage self-correction. If students can fix their own mistake, it shows that they understand and allows them to feel more confident in their knowledge. Confident self-correction habits lead to students depending less on others (i.e. their coach) and thus, speaking more freely, knowing if they make a mistake they can correct it themselves. They will become more confident speaking outside of the classroom.

Peer Correction: Above we saw numerous techniques which allow students to work together to correct errors and avoid individual error correction. Teachers should further encourage students to correct each other (peer correction). Peer correction will increase student talk time and also increase student interaction. This is particularly easy to do with homework and written work, but can be done on the spot and with delayed correction on the board [3].

According to J. Harmer, correction helps students to clarify their understanding of the meaning and construction of the language. Teachers should be concerned how to correct student as one way may be appropriate for one but may not be appropriate for another. Sometimes students can correct themselves as the error is just a slip. Again, students sometimes need the help of the teacher. He also refers that during this time teachers can ask to correct another student. If the other students help out to solve the error, the student who made the mistake may not feel humiliated. Sometimes students also prefer a gentle correction from the teacher. J. Harmer also suggests that it is important to praise students for their success and to correct them for their failure. In this way, the teacher's positive attitude can dramatically change student's performance irrespective of their level and types of errors [7].

J. C. Richards and Ch.Lockhart provide some strategies of giving feedback on content and feedback on form. *There are some strategies to give feedback on content:*

- Acknowledging the correct answer: teacher acknowledges by saying 'Good', 'Yes' or 'alright'.
- Indicating an incorrect answer: teachers indicate the incorrect answer by saying 'No, that's not quite right' or 'Mmm'.
- Praising: give complements for right answer by saying 'Yes, an excellent answer'.
- Expanding or modifying a student's answer: the teacher can provide more information or rephrasing the answer to an incomplete or vague answer.
- Repeating: teacher can repeat the same answer.
- Summarizing: the teacher can summarize what a student or group of students has answered.
- Criticizing: the teacher can criticize a student's response.

Some strategies to give feedback on form:

- Asking the student to repeat what he or she said.
- Pointing out the error and asking the students to self-correct.
- Commenting on an error and explaining why it is wrong, without having the student repeat the correct form.
- Asking another student to correct the error.
- Using a gesture to indicate that an error has been made [9].

Here are four general suggestions for teachers based on the classroom experiences.

Consider the context.

Before you plan systematic error correction practices for your classrooms, you need to consider the context in which student language use and errors occur. As immersion teachers are well

aware, students in the early stages of cognitive development and language acquisition need to be encouraged to produce language that communicates meaning; error correction techniques that require student reflection on language structures or vocabulary are not appropriate for learners in those early stages. The types of corrective feedback techniques that elicit student-generated repairs are clearly more appropriate for the more cognitively mature and proficient learners.

Become aware of your current practices.

Immersion teachers can benefit by taking time to find out how they currently address student errors. Ask a colleague or classroom aide to observe you while focusing specifically on your feedback techniques. Or, should a colleague or aide not be available, audio record a number of your lessons and reflect on the recording.

Practice a variety of feedback techniques.

Good teachers understand that one size does not fit all. Individual learners may well differ in terms of the particular error correction technique most appropriate for their unique language development needs. Choosing to learn and use a few different types of feedback that seem to produce student-generated repairs increases your chance of reaching more students.

Focus on the learner. It's important to let the learner self-correct.

Remember that your students may well be more capable than you think! As teachers we often feel an urge to rush in with the correct response before students have had enough time to process the information. If we allow time and provide appropriate cues for the learner to self-repair, more often than not the student will come through. The least effective technique for correcting a student's incorrect language use is to simply give them the answer [11].

Error correction and giving feedback are important roles of a teacher. An effective feedback or error correction can significantly reduce the number of error of a student. In our opinion, teachers can use the above mentioned techniques for effective error correction. Moreover, they should resist the temptation of correcting every error even though they might feel doing so to prevent fossilization of errors. Teachers' role is crucial in developing the skills of a student. However, excessive error correction could frustrate students and even reduce the motivation of learning the language. Therefore, it is really important for teachers to have "good timing" and use "appropriate" correction strategies during error correction. Actually, error correction and corrective feedback, which are traditionally thought to be the duty of a teacher, should not be classified as such. These should be everyone's responsibility, namely, the teachers as well as the students.

In conclusion, we would like to mention that error correction is only one of many important skills all good teachers have to develop. Giving feedback and correcting errors may serve not only to let learners know how well they have performed, but also to increase motivation and build a supportive classroom climate.

Bibliography:

1. Bartram, Mark, WALTON, Richard (2002) - *Correction: A Positive Approach to Language Mistakes*. Boston: Thomson Heinle.
2. Brown, H. Douglas (2000) - *Principles of Language Learning And Teaching*. New York: Longman.
3. ESL Coaching Techniques: Error Correction, at <https://owlcation.com/academia/ESL-Coaching-Techniques-Error-Correction>, (Accessed 16.11.2018)
4. Ferris, Dana (2004) - *The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where Are We and Where Do We Go From Here? (And What Do We Do in the Meantime...?)* Journal of Second Language Writing, 13, p. 49-62.
5. Ferris, Dana R. (2002) - *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Michigan: University of Michigan Press.
6. Ferris, Dana.R., ROBERTS, Barrie (2001) - *Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit does it Need to Be?* Journal of Second Language Writing, 10, p. 161-184.
7. Harmer, Jeremy (1998) - *How to teach English*. Addison Wesley Longman Limited

8. James, Peter (2001) - *Teachers in Action: Tasks for in-service Language Teacher Education And Development*. United Kingdom: Cambridge University Press.
9. Richards, Jack C, LOCKHART, Charles (1997) - *Reflective Teaching in Second language Classrooms*. United Kingdom: Cambridge University Press.
10. Scrivener, Jim (1994) - *Learning Teaching*. Oxford, U.K.: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
11. Tedick Diane J., The Bridge: From research To Practice. *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, University of Minnesota, with Barbara de Gortari, 1st Grade Teacher, Forest Glen Spanish Immersion Elementary School, Indianapolis, Indiana at <http://carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Bridge1.3.pdf> (Accessed 16.11.2018)
12. Truscott, J. (1999). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 10, p.110-111.
13. Ur, Penny. 2002. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.

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.

Keywords: coherence, writing, text, connector, argumentative, lexicon

Introduction

La situation d'écrit ne revient pas seulement à un simple exercice d'écriture mais concerne également une situation de communication écrite 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. Alkhatib 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.

ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH: THE WORKPLACE NEEDS

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

Prezentul studiu investighează formele de comunicare orală în limba engleză la locul de muncă. De aceea, practicile de comunicare indică faptul că este un aspect important și că angajații au nevoie de competențe eficiente în domeniul limbii engleze, dacă vor avea succes în cariera lor de afaceri. Aceasta reflectă rolul omniprezent al limbii engleze și al comunicării în societatea umană.

Cuvinte-cheie: loc de muncă; comunicarea orală; Engleză, aptitudini

English is the language of international communication and a good communication skill of English makes a highly attractive candidate for future employers. This paper reports on an investigation into the workplace oral communication needs. Oral communication covers a wide area, ranging from formal presentation to participation in teams, meetings and discussions. The literature on workplace oral communication that follows indicates that it is an important aspect of the workplace, and that business graduate employees require effective English language skills in this domain if they are to be successful in their business careers.

This puts added pressure on the kinds of linguistic support these business graduate employees may require in their education at university and in the workplace as well. Bizzell asserted that for successful workplace communication, business graduate employees require more than the formal ability to present well and a range of formulaic expressions [1, p.483-486]. Successful communication is context-dependent and therefore embedded in its particular discourse community. In their cutting edge paper of 1990 Carnavale, Grainer and Meltzer said in the workplace, successful oral communication reflects the specific internal and external influences on the particular company. Internally, communication is underpinned by an understanding of the nature of businesses, their purposes for operating, their structures, and how these affect decision-making within the tapestry of explicit and implicit power structures in the organization. Carnavale also pointed out that oral communication skills are required to navigate the complex social waters of the organization [2, p.30].

For example, business graduate employees may not realize that workplace communication practices are more censured, than those of the academic environment. Carnavale stated that team work is a tool for achieving flexibility and adaptability, enabling a workforce to remain competitive. As well as working with staff from diverse backgrounds, the teams may also be cross-functional, meaning that team members communicating with each other must bear in mind differing disciplinary backgrounds. These team members need to know how to understand each other, communicate their own thoughts and beliefs and listen to what others have to say. That is, a degree of rapport and perhaps trust is the basis of a well-functioning group, and it would seem that informal communication and exchanges for building relations are significant for this purpose. Carnavale, underlined that the changing nature of business further underscores the importance of oral communication skills. With the increasing use of technology, issues of quality, innovation and competitiveness, oral communication skills take on a higher workplace focus [2, p.159]. Indeed, Mellinger pointed out that oral communication and social interaction are the means for achieving occupational activity, enabling employees to learn and acquire new skills which facilitate the development of solutions to problems [3, p.79-109].

In his overview, Halliday underlined that communication is more than merely an exchange of words between parties, it is a sociological encounter and through exchanges of meanings in the communication process, social reality is created, maintained and modified. The researcher also explained that the interpersonal component is evident in language and communication and it is integral to communication. It refers to the relative status and position of the parties communicating and is for establishing and maintaining social relations. In turn, the interpersonal component is composed of three elements: the status of the parties in the relationship, the contact or degree of familiarity, and the effect, which is the emotional charge embedded in the communication, or the speaker's viewpoint or attitude to the topic [4, p.22].

Bloch is correct to argue that language skills can contribute to career enhancement. Figure 1 puts together topics discussed in the literature review, illustrating how language skills can affect individuals' job performance in multinational corporations. Firstly, it is stated that language skills affect career opportunities. Positive effects include enabling recruitment, promotion, delivering more power to linguistically skilled employees, new work tasks or overseas assignments. On the other hand, employees with poor language skills might not be offered these opportunities, creating a barrier for them. Secondly, language skills have indirect effects on job performance such as contributing to better cultural awareness and intellectual growth [5, p.42]. Negative effects have to be taken into account as well, since people might feel disqualified and afraid of speaking English because of poor language skills, as a result of underestimating one's language skills. In these situations, people's job performance can be negatively affected.

Using English at workplace has effects on individual level and company level [6, p.260-282]. The aim of this study is to examine what kinds of effects it brings to use English at workplace.

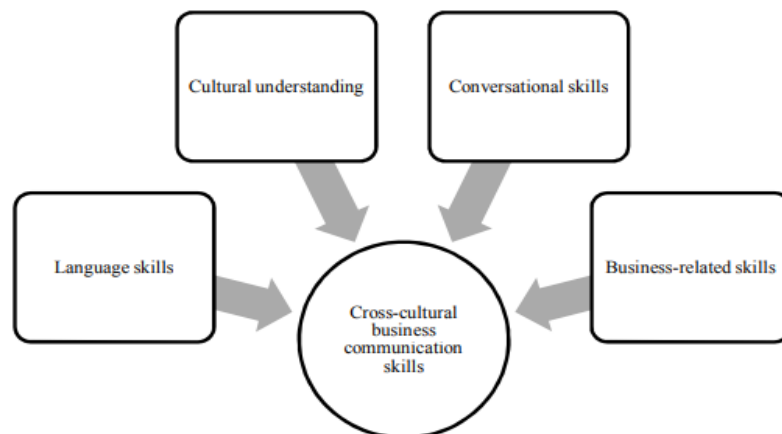


Figure 1.

First, it is examined what kinds of effects language skills bring on individual level. According to Bloch's study, language skills can contribute to career enhancement. Through language skills, employees' career prospects are enhanced. Firstly, Bloch argues that "high level of knowledge of a foreign language enables one to do things that would otherwise be impossible". Therefore, employees can be assigned to new kinds of work tasks and even to new positions if they are able to speak a foreign language. Many companies only recruit candidates with specific language skills for their international positions. Thus, language skills can contribute to getting a job in the first place [5, p.16].

Considering the many benefits of language skills, knowledge of a foreign language can be considered a valuable resource for employees. However, it is argued that although language skills are important in international business, they are seldom sufficient without a combination of other kinds of skills.



Figure 2.

Due to globalization and the internationalization of companies, Moldovan companies have faced the effects of English as a lingua franca in their everyday work as well. Lingua franca refers to a “language used for communication among people of different mother tongues” [Collins English Dictionary 2018]. This issue is quite a large one and even though when there has been some research on it so far, no uniform result has emerged as to how much it is actually used in practice. English skills are starting to be already a requirement for doing one’s job instead of an aid in succeeding. Bergroth points out that most companies may not use translators extensively anymore but instead, in addition to professional knowledge, workers are expected to have knowledge in languages as well [8, p.11]. It was also revealed in a study made in a company that the interviewed employees told how they use English at work Multilingualism at work is a relevant issue today in Europe as the borders between nations are slowly fading and many companies are employing people from different countries.

Berthoud has taken note of this, stating that companies today have a growing number of international partners and multicultural and multilingual staff working together, both virtually and physically [9, p.8]. One major example of investigating this phenomenon is the DYLAN research project which addressed mainly language practices, policies and strategies and representations of multilingualism and linguistic diversity in twelve different European countries [8, p.6-7]. One of the project’s focuses was on European companies, in the side of EU institutions and bodies, and higher education.

Figure 3 illustrates how internal labour markets are traditionally organized in Moldovan and European/American organizations. Career development in Moldovan companies differs from that of European or American companies. Traditionally in the Republic of Moldova, it has been common that employees stay in one company during their careers, quick promotions for young employees are rare in the Republic of Moldova. It is interesting that in Europe/USA - job rotation is typical, meaning that employees get work experience in different areas and with many colleagues and supervisors inside the company.

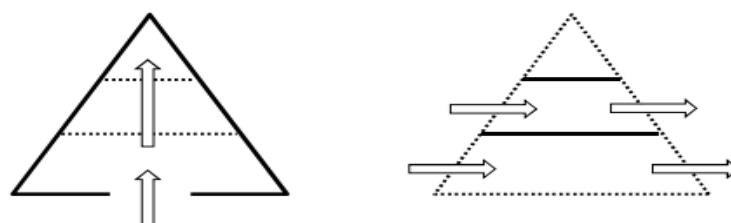


Figure 3.

The way a career path is formed is unique in each company. Salaries have traditionally been determined by seniority, ability, educational degree and job description. Company leaders are also selected from the company rather than hiring outside managers; it has been considered important for leaders of large Moldovan companies that they have wide experience within the specific company, preferably in all of the company's important posts. Moreover, Moldovan companies have specific recruitment practices. It is common that new university graduates are hired by companies directly after graduation. It is argued that English language skills may be required even in the initial stages of recruitment so that only candidates with English language skills might be considered. English language skills might be one measure of employee's ability in the future in Moldovan companies, shaping employee's careers in the company. It is argued that companies and employees that can best promote cross-cultural communication skills and diversity will define Moldovan companies' role in the global environment in the future.

In today's global society business is increasingly being conducted across borders with English often being used as an international language of communication. The ability to use English in the workplace has a number of benefits including: helping the company to succeed, building trust with colleagues and clients, building and improving international relationships, enhancing a skill-set and commanding a higher salary and enhancing international relationships through cultural understanding.

Finally, it can be summarized that language issues should be part of company strategy, starting from human resources such as hiring new people and offering training, creating a supportive atmosphere to use English, and making the language strategy match the company's business needs.

Bibliography:

1. Bizzell P. *Review of the book "The Social Construction of Written Communication". College Composition and Communication, 1989, 40, 483-486.*
2. Carnavale A. P., Gainer, L. J., Meltzer. A.S. *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want. San Francisco: Jossey – Bass Publishers, 1990, p. 31, 34 &159.*
3. Mellinger W. M. (1992). *Talk - as - Work: the Case of Paramedic Calls for Emergency Field Orders. Current Research on Occupations and Professions, 7, 79 – 109.*
4. HallidaY M. K. *Communication Bridging the Gender Gap. H.R Focus, 1994, 71 (4) 22.*
5. Bloch B. *Career enhancement through foreign language skills. The International Journal of Career Management, 1995, 7(6), 15–26.*
6. CHARLES M. *Language matters in global communication. Journal of Business Communication, 2007, 44(3), 260–282.*
7. Collins English Dictionary (2018c). *Lingua franca. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lingua-franca>*
8. Bergroth U. *Finnish professionals with limited English proficiency: A study of language attitudes and language use. A Pro Gradu Thesis. University of Jyväskylä, 2007.*
9. Berthoud A., GRIN F., Ludi, G. *The DYLAN Project Booklet [online] http://www.dylan-project.org/DYLAN-Project_Final-Booklet_A4_300412.pdf (3.12.2015)*

STATUTUL ȘI TIPOLOGIA LIMBAJULUI JURIDIC

Fiodorov Victoria

Departamentul Limba Engleză și Franceză Specializate, USM

The aim of this article is to study legal language, providing a general overview of its peculiarities and numerous classifications within the framework of terminology. Legal language is mostly perceived as a professional register, specific language use based on ordinary language in communicative situations which take place within judicial institutions. The paper deals primarily with the classification of what is known as 'legal language', presenting a detailed analysis of how English legal terminology is organised and the relationships that exist within it.

Keywords: legal language, legal term, terminology, context, translation

Studiul limbajelor specializate, juridic în cazul de față, ne oferă ocazia formulării unor idei și observații inedite privind structura stilistică a limbii literare, a relațiilor lingvistice și culturale dintre diverse popoare. În același timp, analiza terminologiilor diverselor domenii de activitate, determinarea zonelor de interferență și a raportului cu limbajul comun constituie obiectivele principale ale cercetării lingvistice actuale, în deosebi, în direcția evaluării limbii sub raport funcțional.

Evoluția societății umane a confirmat dictonul *ubi societas, ibi jus*. Omul, ca ființă socială, trăiește într-o colectivitate în care se formează anumite norme de conduită care, la început, au fost mai simple, mai rudimentare, dar care s-au constituit încă din vechime în adevărate momente legislative. Așa sunt de exemplu: *Legile lui Manu în India*, *Codul lui Hammurabi*, *Legea celor 12 table la romani*. Primele norme juridice, ce s-au impus mai întâi ca deprinderi, obiceiuri și tradiții, apar în epoca primitivă. Ulterior, normele de conduită au evoluat și ele adaptându-se vieții sociale.

Fenomenul ce urmează a fi descris, *lingvistica juridică*, înglobează studiul limbajului juridic. Disciplina numită *lingvistica juridică* sau *jurilingvistica* a fost inițiată în spațiul francofon de către cercetătorii François Gény și dezvoltată de Gerard Cornu (Franța) și Jean-Claude Gémar (Canada) și își atribuie ca obiect de studiu limbajul juridic sub cele două aspecte care îl definesc, și anume: *terminologia juridică* și *discursul juridic*.

Limbajul juridic reprezintă ansamblul termenilor în cadrul unei limbi care au în această limbă una sau mai multe accepții, semnificații juridice. Prin urmare, putem afirma cu titlu de definiție că vocabularul juridic reprezintă un ansamblu de termeni care primesc de la știința dreptului unul sau mai multe sensuri și care sunt utilizați în domeniul juridic respectiv.

Textele juridice cuprind capitole, secțiuni, articole care sunt accesibile în parte numai specialiștilor. În acest cod se încadrează două categorii de termeni: cei specifici instituțiilor juridice și administrative și termeni din limba literară comună ce reprezintă o mare parte din vocabularul stilului juridico-administrativ.

Studiul limbajului juridic se află mereu în centrul atenției cercetătorilor, iar problematica clasificării acestui limbaj rămâne a fi una pertinentă. Cercetătorul român Barbu Berceanu a consacrat acestui domeniu un studiu, utilizând sintagma *lingvistica juridică*. Cu toate că acest studiu a fost adresat juriștilor, autorul a investigat și aspectul lingvistic al dreptului, fiind de părerea că trebuie să distingem *între activitatea dreptului în domeniul lingvistic, drept care atribuie cuvintelor o valoare juridică independentă de domeniul în care se aplică și activitatea lingvistică în domeniul dreptului, care are în vedere cuvintele cu semnificație juridică, specifice vieții juridice, independent dacă legiuitorul le-a determinat sau nu. O altă sarcină a lingvisticii juridice este studiul măsurii în care intervenția legiuitorului influențează limba reală (vorbită, scrisă), atât în intervalul în care actul normativ stabilizator de terminologie este în vigoare, cât și înainte de intrarea lui în vigoare, ca și după încetarea lui legală* [2].

Cât privește clasificarea limbajului juridic, mai multe clasificări au fost prezentate de către experții în lingvistică atunci când încearcă să definească textele juridice. Tipologia limbajului juridic depinde în mare măsură de abordarea pe care decidem să o aplicăm textelor juridice: abordarea legală va efectua, în primul rând, o distincție între texte de autoritate și non-autoritate și apoi o distincție în ceea ce privește subiectul implicat și domeniul de acțiune. Din punct de vedere lingvistic, ceea ce ar trebui să fie luat în considerație, sunt implicațiile lingvistice și natura discursului textului. În continuare vom prezenta cele mai importante clasificări ale limbajului juridic bazate pe diverse criterii.

Unii specialiști, ca de exemplu Z.Ziembinski în lucrarea sa *Le language du droit et le language juridique*, au evidențiat diferența între limbajul dreptului și limbajul juridic, alții, au considerat sintagma „limbajul dreptului” drept un termen generic pentru cele patru tipuri de limbaje:

- *limbajul legislativ*
- *limbajul jurisdicțional*
- *limbajul doctrinal*
- *limbajul cutumiar* [7]

Ținem să menționăm că fiecare dintre aceste ramuri în consecință și-a dezvoltat propria terminologie subdominală și modul de scriere.

Remarcăm și opinia autorului J.Wroblewski, care în lucrarea *Les langues juridiques: une typologie*, studiază limbajul și discursul juridic din perspectiva semiotică și, de asemenea, prezintă aceeași tipologie de clasificare a limbajului dreptului. Cercetătorul dat consideră că referindu-ne la limbajul juridic, subînțelegem 3 tipuri de limbaje juridice:

1. *limbajul juridic jurisprudențial prin intermediul căruia sunt formulate deciziile și hotărârile judecătorești;*
2. *limbajul juridic științific ce este propriu științelor juridice la general;*
3. *limbajul juridic comun utilizat de către vorbitori fără a avea studii obligatorii în domeniul dreptului* [6].

Lingvistul G.Cornu lărgeste sfera conceptului adăugând încă un tip de limbaj juridic: *limbajul administrativ*, prin care se realizează pleoarii, rapoarte, notificări [1].

O altă tipologie de clasificare a limbajului juridic susținută de către autorul S.Sarcevic este bazată pe criteriul "**sursă-emițător**", care poate fi judecătorul, autorul legislației sau legiuitorul. Respectiv, putem delimita următoarele subclasificări ale limbajului juridic:

- *limbajul avocaților*
- *limbajul judecătorilor*
- *limbajul autorilor textelor juridice*
- *limbajul legiuitorului.*

Această tipologie diferă din punct de vedere al sursei ce a contribuit la crearea sa, dar și a tipului de text emis. Deci, un text juridic este un text cu destinație specială. Suntem de acord cu autorul S.Sarcevic care susține că funcția textelor juridice poate varia în dependență de context și tipologie. Cercetătorul menționat ajunge să conchidă că funcția principală a textelor juridice este normativă, sau de reglementare, deoarece acestea în mod normal prescriu modul în care oamenii ar trebui sau nu ar trebui să se comporte, în mod obișnuit prin utilizarea imperativului. Același lucru este valabil și pentru doctrină, care este de obicei inclusă în textele normative, dar nu este productivă de efecte juridice, cel puțin nu în mod direct. Astfel, funcția unui text juridic nu depinde de ceva intrinsec, dar trebuie să fie urmărită în dependență de situația de comunicare, contextul în care a fost efectuată comunicarea și destinatarul. În consecință, același text poate fi autoritar și respectiv să dețină o funcție prescriptivă pentru cetățeanul care trebuie să-l respecte, dar poate avea un scop pur informativ, pentru un cetățean al unei țări terțe care nu este legat de această legislație [5].

În contextul clasificării menționate anterior, sursa de autoritate poate fi un alt criteriu de delimitare, astfel, putem distinge între texte juridice autoritare și texte juridice non-autoritare. Am putea spune că textele autoritare sunt sensu stricto texte juridice, adică cele care poartă caracteristica cea mai importantă și distinctă de texte juridice: eficacitate. Textele date sunt menite să producă efecte juridice și includ documente, cum ar fi legislațiile naționale și internaționale (inclusiv constituții, coduri, statute, acorduri internaționale, diagrame, convenții), texte juridice private (contracte, acte și testamente), texte judiciare și textele produse în cadrul studiilor (ordonanțe, hotărâri și decrete), care toate tind să prezinte un format propriu, stereotip, adică ele tind să urmeze o structură predeterminată, răspunzând unor reguli nescrise și consolidate prin practică, și care rămân mai mult sau mai puțin aceleași indiferent de limba textului. Pe de altă parte, textele neautoritarului includ toate acele texte scrise în domeniul dreptului care nu au forță juridică. Ele nu ar trebui să fie confundate cu traduceri neautentice care sunt traduceri ale unor texte de autoritate, cu nici o valoare în ceea ce privește punerea în aplicare și nu pot fi utilizate ca instrument pentru a ajuta interpretarea. Comune ambelor este, de altfel, scopul, care nu este prescriptiv, dar mai ales informativ. Indiferent de specificul stilistic al fiecărui sistem juridic, la un nivel mai larg, textele legislative sunt, de obicei formate din preliminară, principal și dispoziții finale.

O caracteristică comună tuturor textelor juridice este rolul prescriptiv al limbajului, având ca scop realizarea unui anumit obiectiv. Acest lucru este adevărat, după cum vom vedea, pentru textele legislative naționale, tratate și contracte internaționale, scopul cărora este de a modifica comportamentul părților, prin impunerea de obligații, permisiuni, autorizații și/sau interdicții, prezentate în dispozițiile principale, și anume corpul textului. Caracterul prescriptiv al legii, manifestată prin limbaj, exprimă implicații diferite, care, din punct de vedere lingvistic, creează diverse tipuri de discursuri juridice.

Tipul tipologiilor prezentate reflectă caracterul vast și interdominial al limbajului juridic. Multitudinea clasificărilor propuse subliniază de asemenea posibilitatea extinderii domeniului dat de cercetare și nu constituie unicele opțiuni posibile. În același timp, aceste tipologii reprezintă niște repere clare de clasificare a limbajelor ce țin de discursul juridic: din punct de vedere al legiuitorului, domeniului dreptului, științelor juridice. Considerăm că clasificarea limbajului juridic în mai multe subdomenii este realizată prin intermediul persoanelor din domeniu ce utilizează acest limbaj pentru a formula diverse reguli juridice, iar scopurile lor comunicative determină caracteristicile semantice și expresiile lingvistice proprii fiecărui tip de limbaj.

Metalimbajul juridic apare ca o variantă a limbii și reflectă raportul dintre cetățean și instituțiile publice. Mai mult ca în alte limbaje, în cadrul acestui metalimbaj autorul are rolul decisiv în modul de organizare a textului lingvistic, dar, în acest caz, relația text-destinatar este prioritară în conștiința receptorului, iar nota personală a emițătorului trece pe plan secundar.

Limbajul juridic este un termen vast cu o multitudine de sensuri ce este întrebuințat pentru a desemna limba utilizată în cadrul legislativ ce servește diverse scopuri în cadrul comunicării legale. Este evident că limbajul juridic nu se limitează doar la termenii cu apartenență juridică exclusivă, limbajul dat se extinde asupra tuturor cuvintelor pe care le folosește dreptul într-o accepție care îi este proprie și înglobează toți termenii care, având cel puțin un sens în folosirea obișnuită și cel puțin un sens diferit referitor la drept, sunt marcați prin polisemie și omonimie. Fenomenul polisemiei din cadrul metalimbajului juridic poate fi numită externă, spre deosebire de polisemia internă, ce se referă la termenii juridici care au mai multe sensuri în domeniul dreptului. Termenii cu dublă apartenență sunt mult mai numeroși decât termenii cu apartenență juridică exclusivă. Astfel spus, vocabularul juridic cuprinde toate unitățile lexicale ale limbii care au cel puțin un sens juridic. Cercetările efectuate au scos la iveală cele 3 componente sau categorii principale de termeni. În continuare prezentăm această structură.

- *Terminologia juridică, adică ansamblul cuvintelor care constituie limbajul de specialitate juridică. Proveniența acestor cuvinte o reprezintă vocabularul comun de unde au fost preluate, dar de care se diferențiază prin atribuirea unei semnificații juridice, realizându-se astfel o reconversie semantică juridică.*
- *Cuvintele din limbajul comun, care sunt folosite în domeniul juridic.*
- *Cuvinte provenite din alte discipline științifice.*

Constatăm deci că limbajul juridic este format din elemente de limbă comună și elemente caracteristice doar acestui tip de limbaj. Astfel, putem observa, că există termeni strict specializați ce denumesc concepte, instituții și activități de bază din domeniu, dar și o vastă categorie de termeni din limbajul comun ce sunt utilizați în metalimbajul juridic cu sens complet diferit, specializat. Această categorie de termeni este identificată contextual și se remarcă prin frecvența întrebuirii. Termenii dați contribuie la formarea unor unități sintagmatice, însă studiul corpusului a demonstrat că acestea nu sunt numeroase: *final decision, to make an investigation....* Pierre Lerat denuște acest aspect caracterul compozit al limbajului juridic, precizând că anume această caracteristică explică caracterul paradoxal al dreptului [3].

Limbajul juridic este foarte ermetic. În aceeași ordine de idei Gerard Cornu vorbește despre un "ecran lingvistic" în cazul limbajului juridic, deoarece acest limbaj nu poate fi înțeles decât de specialiștii din domeniu fiind inaccesibil majorității membrilor comunității lingvistice.

Discursul juridic este purtătorul unei dimensiuni culturale care se reflectă nu numai în termenii și expresiile proprii unui sistem juridic, ci și în modalitățile de a le exprima. Este evident că fiecare domeniu de activitate are un vocabular specific. Dreptul, însă, se distinge de celelalte domenii prin faptul că folosește limba drept mijloc de expresie, textele constituind principalul său instrument și obiect. De altfel, este de la sine înțeles că dreptul nu ar putea exista fără un mijloc de expresie verbală. Juristul englez Yon Maley explică relația dintre drept și limbaj astfel: *In all societies, law is formulated, interpreted and enforced: there are codes, courts and constables. And the greater part of these legal processes is realized primarily through language. Language is medium, process and product in the various arenas of the law where legal texts, spoken or written, are generated in the service of regulating social behaviour. Particularly in literate cultures, once norms and proceedings are recorded, standardised and institutionalised, a special language develops, representing predictable process and pattern of function specialisation* [4].

Trăsăturile lingvistice și culturale ale dreptului organizează discursul juridic într-un cadru instituțional bine stabilit, care cuprinde tradițiile, respectiv ideile ce delimitează legalitatea dreptului. Existența limbajului specific dreptului este marcată de 2 elemente care îl constituie:

- *există un limbaj juridic pentru că dreptul conferă un sens precis anumitor termenii, iar ansamblul acestor termenii formează vocabularul juridic;*
- *există un limbaj juridic pentru că dreptul își enunță conceptele într-o manieră specifică, enunțurile sale alcătuind discursul juridic.*

A vorbi despre discurs înseamnă a vorbi despre intenție. Așa cum dreptul are finalități precise, tot așa și discursul juridic are una sau mai multe intenții clar determinate. Textul juridic este, înainte de toate, conceput pentru a constrânge sau a provoca anumite comportamente, legea având ca principal obiectiv precizarea drepturilor și a obligațiilor. Este vorba despre caracterul normativ al textului juridic, decurgând din legislația și jurisprudența care îi conferă regulii de drept recunoașterea, deci eficacitatea și natura sa imperativă, condiții fără de care nu se poate vorbi de normă juridică. Pentru a atinge obiectivul avut în vedere de către norma de drept, limbajul juridic este supus anumitor condiții. Astfel, ca și economia, matematica, medicina etc., dreptul are un limbaj specific.

Limbajul este un ansamblu care utilizează sistemul complex al limbii, dar care, în interiorul acestei limbi, a stabilit un cod și și-a organizat un sistem propriu. Fiecare limbaj utilizează într-o anumită măsură complexitățile sistemelor organizaționale – fonologia,

morfologia, sintaxa, stilistica – organizând o rețea terminologică de semnificații, pornind de la resursele lexicale ale limbii comune, în scopul de a exprima noțiunile și de a conceptualiza sistemele specifice domeniului dat. Un limbaj, precum limbajul juridic, utilizează toate sistemele formale ale limbii, dar are și o rețea terminologică ce cuprinde noțiunile specifice domeniului său. Este vorba așadar despre un limbaj special sau specializat, calificat uneori drept *sociolect*, *tehnolect*.

De cele mai multe ori se preferă însă întrebuințarea sintagmei **limbaj juridic**, deci a termenului **limbaj** în loc de *sociolect* sau *tehnolect*, având în vedere faptul că acesta nu reprezintă numai o serie de termeni tehnici utilizați pentru a descrie obiecte sau noțiuni, discursul juridic cuprinde elemente sintactice, lexicale, stilistice și semantice care îi sunt specifice și care trebuie folosite în împrejurări foarte precise. Este vorba de elemente de limbă, constituite în unități foarte greu de divizat și pe care lingvistica le separă numai atunci, când își propune analizarea lor.

Abordarea interdisciplinară a metalimbajului juridic a dus la conturarea a două noi domenii de cercetare – *lingvistica juridică* și *semiotica juridică*. Domeniul semioticii juridice vizează, din perspectiva lingvistului, descrierea discursului juridic prin raportare la o gramatică și un dicționar de specialitate. În sens strict, lingvistica juridică presupune examinarea celor două componente esențiale ale limbajului dreptului: *vocabularul juridic* și *discursul juridic*, domeniul ei fiind delimitat prin raportare la lingvistica generală și la știința dreptului. Disciplina care este numită lingvistica juridică sau jurilingvistica începe să fie introdusă în multe studii și cercetări cu caracter interdisciplinar ce investighează modul în care dreptul folosește limba pentru a construi, pornind de la resursele acesteia, un limbaj specializat, cum este limbajul juridic.

Cu privire la abordarea studiului terminologiei juridice, unii lingviști, sunt de părere că, alături de perspectiva diacronică, respectiv stabilirea etapelor de constituire a terminologiei juridice, de o deosebită importanță și utilitate este cercetarea inventarului de termeni juridici pentru diferitele epoci și a funcționării lui sincronice.

Terminologia juridică cristalizează în forma sa actuală evenimentele lingvistice care au avut loc anterior, studiul acestora interesând cu precădere istoria limbii. De asemenea stadiul actual al terminologiei juridice se înscrie într-o fază determinată de evoluția acesteia, fiind expresia cercetării sincronice, în timp ce istoria acesteia ține de diacronie. Este vorba, așadar, de două abordări metodologice diferite.

Numeroasele lucrări consacrate studiului termenilor juridici abordează cercetarea nu doar din perspectiva strict lingvistică, ci încearcă de a asocia termenii, ori de câte ori este posibil, cu fenomene sociale, culturale și politice. În același timp, atenția este îndreptată către legătura strânsă care se stabilește între științele limbajului și realitatea lingvistică pe de o parte, iar pe de altă parte, între drept și terminologia sa. Această legătură este justificată pe plan teoretic deoarece unitatea de bază a terminologiei este termenul. Termenul juridic nu dobândește și nu dezvoltă o semnificație decât la nivelul exprimării dreptului, deci în textele juridice. Iar spre deosebire de limbajul comun, metalimbajul dreptului este alcătuit din termeni de specialitate cu un uz destul de restrâns, fiind înțeleși și întrebuințați în mare parte doar de către specialiștii ce activează în cadrul acestui domeniu.

Referințe bibliografice:

1. Cornu G. Vocabulaire juridique. Quadrige: Presses Universitaires de France, 2000.
2. Berceanu B. Dreptul și limba. Știința dreptului și lingvistica. Succinte considerații teoretice și aplicative. În: Studii și cercetări juridice. XXVI, vol. 3, București: 1981. p. 247
3. Lerat P. Les langues spécialisées. Paris: PUF, 1995. p. 201
4. Maley Y. The Language and the Law. Edited by John Gibbons, London: Longman, 1994. p.11
5. Sarcevic S. New Approaches to Legal Translation. Haga: Kluwer Law International, 1997. p. 10
6. Wroblewski J. Les langues juridiques: une typologie. In: Droit et société, n°8, 1988, www.persee.fr/doc/dreso_0769-3362_1988_num_81983

7. Ziembinski Z. Le langage du droit et le langage juridique. Montréal: Centre de recherche en droit privé et comparé du Québec, 1974. p.164

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 entra 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 posteriorité. Vu son caractère plutôt analytique que synthétique, la langue albanaise préfère la paraphrase en explicitant la relation temporelle établie entre la construction absolue et la phrase qui suit. La traduction de la séquence suivante en témoigne:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ai shkelte me to mbi bajgat e kuajve, duke mbajtur 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 kraharorin lakuriq [...],ai thërriste e vërriste se s'kishte faj.(ES, p.40)

b) *Article défini + Groupe prépositionnel*

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

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

c) *Article défini + nom + participe présent*

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

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

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

12) *Le regard tourné vers les cendres [...], elle 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'inscrit 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 chancre 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. Regel, 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.

APPLYING ROLE PLAY TO TEACHING ENGLISH THE STUDENTS FOR NON-SPECIFIC PURPOSES

Florea Eugenia, PhD, prof.
Taras Shevchenko State University of Transnistria

The article deals with the possibility and ways of applying role plays to teaching students a foreign language for non-specific purposes. Advantages and disadvantages of this method are provided and the main elements and features of using role plays while teaching English are analyzed.

Keywords: role play, motivation, collaboration, simulation, competition, conflict, active vocabulary.

Dans l'article sont examinés les possibilités et les moyens de l'utilisation des jeux de rôle dans l'enseignement de la langue étrangère aux étudiants non linguistes. Sont décrits les avantages de l'emploi de cette méthode, ainsi que ses côtés désavantageux, sont analysées et faites les conclusions sur l'opportunité et les particularités de l'utilisation des jeux de rôle pendant l'apprentissage de la langue anglaise.

Mots-clefs: jeu de rôle, motivation, coopération, simulation, compétition, conflit, vocabulaire actif.

The ultimate goal of foreign language teaching is to enable the students to use the foreign language in work or life when necessary. Effective methods, techniques and creativity must be used to keep the students interested in learning a foreign language. One component of the content of foreign language teaching the students for non-specific purposes is to make learning stimulating and enjoyable.

Role play is generally known to be an effective teaching technique, permanently helpful to train students to deal with unpredictable turns of conversation. Role play puts students in situations in which they are required to use and develop their skills of communication.

In fact, it's a common situation when students discover that they have been studying a foreign language for quite a long time only to find out that they are unable to speak it when they need to. Such situation is mostly because of two principal factors: little attention being paid to teaching living spoken language and oral speech while the classroom situations being removed from the real-life speaking situations.

For many teachers role plays seem unacceptable and the reasons for it are different: being not sure about the results, being afraid to use new methods, having not enough experience in this sphere, conviction of students' low abilities, etc.

Role play is often considered to be not perspective with narrow functions whereas it may be applied to teaching all the aspects of any foreign language at all the stages. So the problem is lack of confidence in role play applying and not noticing the advantages of it. One can't help doubting in usefulness of introducing role play (or simulation) into English lessons. The two terms basically denote the same things but a role play is supposed to be shorter than a simulation. Students "simulate" the real world and they try to create the presence of a real-life situation in the classroom.

Many students believe that a foreign language is only to do with the transference of specific information from one person to another. Their talks in this case are too short and often appear unnecessarily quick and abrupt. For example, the necessity of polite greeting can be demonstrated to students by the following situation. You may ask them to imagine that they don't know each other and ask to start a conversation. In fact, the students feel very uneasy and the communication finishes without actually having started.

The best way of training the students especially those studying for non-specific purposes is believed to be role play which is an effective technique to animate the teaching and learning atmosphere, arouse the interests of learning and make the language studying impressive.

Before setting up a role play a teacher has to think of several factors which are quite important especially at the stage of preparation, such as: defining the problem; creating the readiness for the roles; thinking over warming up; establishing the situation; choosing the characters; considering the training. At the initial stage of learning almost all activities are unfamiliar to students. Therefore it would be better to start with pair work rather than group work and ask only volunteers to participate. Together with the group it must be defined what conversational formulas can be used when addressing a person older than the students themselves or of a higher social status or addressing a friend or a person of the approximate age the students themselves.

The second factor concerns role play itself. The activities may be such as follows: acting; involving the audience; analyzing the discussion; evaluating and stopping. The activities based on cooperation between pairs or groups of students and careful preparation for access to the teaching material instill and secure confidence. With the help of the cards prepared by the teacher and given out to the students of the group the learners may be asked to answer questions concerning new words written in the cards. After that students make minidiologues. The group listens to them and tries to restore the situation. Sometimes disappointment by the communication may appear and in this case the learners must remain polite. The ways must be found which allow one to show dissatisfaction with the help of intonation and specially selected words. It must be discussed how much situations may affect communication. Students are free to use their imagination as much as they can. Possible reactions to reasons for this or that remark must be taken into account.

Role play activities are particularly suitable for practicing the use of speech acts. It's helpful to present students with sets of cards depicting and giving detailed information about them. Thus, for an apology situation the students may receive a card showing Viorika Kozhokaru who is a young secretary working for a well-known travel agency, and Mr. Peter Grosu, who comes into the agency for some information. The students of the group are asked to think of a potential violation that may take place where first Viorika is the offender/apologizer and then Peter is in the same role. The students provide their own vision of the situation and then they act out in role-play fashion.

The conversation may take place between two persons. The players may use a variety of functions, such as apologies, requests, complaints, refusals, compliments and others. One of the demands of human interaction is politeness. A role play can demonstrate different types of communicative situations and show the dependence of speech etiquette on it. Teachers must draw students' attention in their instruction of speech acts such as the signs of politeness, solidarity, self-humiliation and other features typical for educated and good-natured persons.

A role play can demonstrate different types of communicative situations whereas the interaction takes place in a safe atmosphere, even if a mistake occurs it won't lead to a real communicative failure [3, p.36]. During the role play common mistakes are kept in mind by the teacher and after it analyzed in the group and discussed whether the activity was effective. Positive and negative points must be marked in students' performance.

But at the same time role plays are quite demanding foreign language situations. On the one hand a wide variety of students' experience can be brought into the classroom through them. On the other hand players-students do not only have to use the foreign language correctly but also take into account the type of the communicative situation. Thus the teachers are able to train the students in speaking skills in any situations [4].

The main idea of using role play is to create the presence of a real-life situation in a classroom. Students "simulate" the real world and they may be asked to pretend to be anyone,

they may be given any role. What teachers of English try to do, certainly, artificially is to give students practice authentic English. The students must not think of themselves as the English language learners but as the people in the definite situation. They must imagine themselves being in simulated environment (it's not necessary to take them to real airports or restaurants).

Sometimes students do not have to pretend to be some definite character. They may be asked to imagine in what way they themselves would act and behave in the suggested situation.

Really there are two ways of looking at language work in role play. From one side, students use the language which is already known to them as part of their general vocabulary, or from another side they practice structures that are introduced to them at the lesson in a free and unconventional way. In the latter situation, role play is an active phase of learning which gives an opportunity for students to make individual use of the language that was presented to them before. A role play is a kind of final activity used to train students either introduced vocabulary or grammar material.

For examining role play as a method of teaching English for non-specific purposes and its advantages it's necessary to fulfill the following tasks:

- to define the notion and meaning of role play and its main types;
- to examine effects and usefulness of role play applying, its place and significance in English teaching and learning;
- to concentrate attention on practical aspects of arranging and applying role play at English lessons.

Speaking about the notion [1, p.7] and classification of role play one can say that role play is a speaking activity when the participant plays either himself in an imaginary situation or somebody other's role in any situation (both real and imaginary), that is role play is learnt through experience and role discussions. For example, the following situation may be displayed: while visiting a restaurant a man found a fly in his soup. The role players may be told to show a loyal visitor and an angry waiter, another group may perform an aggressive visitor and a polite waiter, the third one – an amazed visitor and an experienced waiter, etc. After role playing the results should be compared and discussed. The reason for this is that after role playing students should be given the possibility to feel and be themselves, to express their feelings and thoughts. Otherwise next time they may feel difficulties with undertaking a role.

When discussing the results of applying role play at the lesson pedagogical advantage is evident: it's the chance of gaining experience [1, p.6]. The conclusion is as follows: it's better to make a mistake in the class, than in the real life. Therefore, role play is good to prepare students for specific roles. Another advantage of role play is that it helps shy students to talk. Whereas they are afraid that their ideas may be not accepted, role play allows them to speak on behalf of someone else, whose role they are playing. Role play helps students to raise their confidence level. Besides role play helps students to adapt to the moods and expression of the given situation which they could then simulate and perform. And at last role play gives them opportunity to show their creativity.

There are some disadvantages which are evident too. First of all it's organization and preparation for conducting role play. Sometimes there is not enough free space, no good equipment, etc. Besides it becomes difficult for a teacher to evaluate the students individually. As to the students initially they hesitate in getting good results because they are not familiar with coming activities. But nevertheless, with imagination and desire it's quite possible to deal with these problems. Another disadvantage is the lack of time. Role play is indeed time consuming, it takes up a lot of time. More over it's difficult to predict how much time will be needed, especially for the role play itself.

Role plays should be divided according to the tasks the students are supposed to do. There may be the same tasks for each group. All the groups perform the same role play, but, of course, their results will be different as they see the situation from different angles. There may be

the tasks with the same situation, but differing in some other conditions (to show different ways of the situation development, for example, role discussions).

There's such opinion that role play is a cooperative activity only. It's certainly good when students help each other, but often it is more effective to challenge the learners, to provide some competitive activities to raise learners' motivation. As practice shows that competition in teams often works best, because there is also an element of collaboration among the team members.

Only clear understanding the aims of studying may provide the success of educational process. For example, a guessing- role play may have the language-learning aim of practicing questions, and the content aim of guessing answers. Especially favourable topic for such a role play is "Science and Scientist". Learners studying for non-specific purposes have a task to pretend a famous scientist. The other ones ask questions about the contribution in science and guess the name of this scientist.

Tasks and topics should be selected carefully to be as interesting and motivated as possible. But few single types can interest everybody, so there should be a wide range of different ones over time. For example, for learning English for non-specific purposes such topics as "Computer Viruses", "Hackers and Crackers", "Types of Cryptography", "Security of Information" are successful. These topics are connected with the professional questions and up-to-date technological advances. Students who are taught for non-specific purposes discuss them with interest trying to prove their points of view.

Such tasks guarantee the interest, success and high efficiency in educational process. It is because this sphere of knowledge is known for them and even if their language isn't good enough, students have a desire to talk about the problem.

The other creative activity is decoding and encoding messages. At first, students have to encode a message, then they exchange encoding messages for decoding. They can do this independently (they are able to do it) or join into small groups. This activity is acceptable for specialization "Security of Information in Computer Systems".

While applying role plays it's desirable and even important for students to have something to look at. For example, the most difficult grammar material may be represented with the help of tables which help students to understand the information better. But it's not only for grammar. For working at English special long and rich of information texts, a teacher and even students can create schemes and tables for better understanding (Text "New Reality" devoted to Particle Physics). There is a possibility to use role play for almost every kind of work on language learning: lexis, intonation, structures, patterns and so on, as it reflects real true-to-life situations, where all the aspects of language can be used.

All types of role plays provide not only interest in educational process but also help students in studying the complex material, for example, the role play "Interpreter". Students are limited in time and their task is to understand the given information (for example, about a new device) and quickly and adequately interpret it into their native language.

It is well-known fact that representing the information without examples is boring. To avoid such situation different pieces of information should be presented using some features of entertainment. Information for listening should be taken from the special English program "Science in the News" or watching documentary films connected with the topic of the English lesson. Students like to write stories on different topics, for example, the most popular topic is "Science Fiction Stories".

Role play is a very successful way in educational process because it allows to study the information with the help of motivation. For example, for learning the topic "Our University" or "Our Faculty", one should choose the roles: teachers of physics, mathematics, a dean, an interpreter. Students are proposed to imagine the situation: they are guests from different countries of the world and they speak only English. They visit our country for getting information about the Transnistrian State University. For this purpose, the dean and teachers

represent information about the University in Russian and the interpreter translates all information into English (more than one interpreter may be used). Guests ask the questions to get more information about the University. Thus, role plays allow students to become other people in other places and sometimes in different time.

Role play is stimulating and enjoyable when it concerns personalization. It is important to use personal tasks during the educational process for getting the best results. Different contradictory questions may be used which help the students to have a discussion during the English lesson, when they express their own attitude to the question. Good results may be seen in conducting role plays in the situations as “Phone Manners” or “A Welcoming Party” which reflect real-life atmosphere.

There are many ways of creating student interest in doing a definite task. For example, role play may be amazing when one student must be in a position to tell another one something that the second student does not know. This concept of presenting information seems to be one of the most fundamental in the whole area of teaching. Any role play or similar procedure which claims to engage the students in communication should be considered in the light of it. One of the main jobs and tasks for the teacher can be seen as setting up corresponding situation leading to conducting role plays motivating the student to fulfill the tasks in appropriate ways [2].

Role play will be successful if it is conducted in a warm atmosphere in the group that makes students feel free and relaxed which helps them work more effectively. The participants should be very tolerant and friendly with each other. But sometimes role play may contain a conflict. To avoid it two things are necessary to keep to and obligatory for this rule to work: first, there must be enough competence and interest in the topic, and second, enough knowledge of the language – otherwise the students are likely to switch into their native language. In any conflict two factors may be present.

Every conflict and every problem must have a solution. Unsolved conflicts are demotivating. Therefore, it’s always better to guide the discussion to the logical ending even if it may take more time.

The students like role plays because they destroy teacher-student orientation and let the participants talk to each other, not to the teacher. It gives the importance of natural learning because the language is used more naturally than can normally be heard at the lesson.

In conclusion we can say that role play is really a good device in teachers’ hands. It also lets students develop and practice new language, it encourages their thinking and creativity and raise the motivation and involvement necessary for learning a foreign language for non-specific purposes. Applying role plays is the root of successful studies as the most effective learning is connected both with speech and action. Role play engages the participants actively, allowing them to be audience, actors and authors at one and the same time. The value of the above-mentioned tasks and ways is enormous because the more of them will be used, the more educational process will be interesting and efficient.

Bibliography:

1. Ladousse G. P. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press, 2004. 182 p.
2. Kodotchigova M. *Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation*. The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 7, July 2002. Retrieved Sep. 1, 2007, from <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>
3. Mumford S. *Organizing Free Speaking // Modern English Teacher*, 2004, Vol.13, No. 4, p.35-38.
4. NCLRC - <http://www.nclrc.org/essential/speaking/developspeak.htm>

L'APPROCHE PRAGMATIQUE DE L'ADJECTIF DANS LE TEXTE PUBLICITAIRE

**Grădinaru Angela, doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova**

Obiectul cercetării articolului îl constituie adjectivul în sloganul publicitar. Actualitatea și motivarea temei, valoarea ei teoretică și practică este determinată de prezența adjectivelor în textul publicitar. În acest context, ne propunem să analizăm rolul adjectivului în sloganele publicitare din punct de vedere pragmatic. Astfel, pentru realizarea scopului menționat, vom defini conceptul de publicitate, vom identifica tipurile de publicitate, vom analiza publicitatea ca act de comunicare, vom identifica particularitățile semantico-pragmatice ale sloganului publicitar, vom analiza rolul adjectivului în sloganul publicitar, vom determina tipurile de adjective utilizate în sloganele publicitare. Comunicarea publicitară constituie o sursă a creativității lexicale. Analiza acestui aspect se bazează pe un număr mare de exemple de sloganuri publicitare, care evidențiază rolul și actualizarea adjectivelor în textul publicitar, specificul funcționării adjectivului în textul publicitar și impactul adjectivelor potențial pragmatice asupra consumatorilor.

Cuvinte-cheie: adjectiv, comunicare, epitet, funcție, pragmatic, slogan publicitar, text publicitar.

Introduction

Nous vivons dans un monde très développé où les nouvelles technologies évoluent et où la publicité est un élément nécessaire pour la promotion de nouveaux produits. Robert Guérin a affirmé que « l'air que nous respirons est un composé d'azote, d'oxygène et de publicité » [4, p. 9]. Actuellement, chaque entreprise s'est habituée à utiliser la publicité afin de promouvoir et d'informer les clients de ses produits et services. De cette manière, on observe que le texte publicitaire est devenu un élément important dans la vie humaine, car nous vivons dans un monde inondé par la publicité. On observe que la publicité est présente dans tous les domaines et qu'elle est devenue un élément essentiel de la société moderne. L'objectif de la plupart des messages publicitaires est de persuader et d'attirer l'attention des consommateurs afin de vendre ses produits ou services. Par conséquent, dans la publicité, on utilise une variété de techniques pour capter notre attention, pour générer la crédibilité ou la confiance, pour nous motiver à acheter le produit. Daniela Roventă-Frumușani estime que « l'Europe du troisième millénaire ne sera pas dominé par des chefs d'État ou par des chefs militaires, mais par des communicateurs (faiseurs de mots, faiseurs d'images), parce qu'aucun produit ne sera pas vendu sans un discours mythifié ou sans une image de marque, qui est parfois plus importante que la qualité des produits » [10, p.135].

La publicité est apparue et a évolué si vite grâce à la révolution industrielle et aux nouvelles technologies de l'information. Les progrès techniques ont permis une multiplication et une diversification des produits et des services, en même temps qu'une diffusion matérielle et informationnelle. Le texte publicitaire comme un type spécial du texte pragmatique continue d'attirer l'intérêt des linguistes et ce fait conditionne la croissance du nombre d'études en ce qui concerne la publicité. Même s'il y a beaucoup d'analyses linguistiques du texte publicitaire, il est évident qu'on a étudié seulement certaines de ses formes, car ce phénomène est très complexe. Cette étude sera menée du point de vue pragmatique et communicative. Dans cet article on se propose d'étudier les caractéristiques pragmatiques de l'adjectif dans les textes publicitaires.

Le concept de publicité

Selon Georgiana Burbea « la publicité est vue en tant qu'activité économique, commerciale, une étape du processus de commercialisation, de ce point de vue la publicité s'intègre dans un univers plus ample qui est celui du marketing, qui à son tour constitue l'ensemble des actions qui ont pour objet de connaître, de prévoir et éventuellement de stimuler les besoins des consommateurs à l'égard des biens et des services et d'adapter la production et la commercialisation aux besoins ainsi précisés » [1, p. 6]. Donc, la publicité offre des nouvelles

représentations et des produits à nos attentes. Elle est devenue un modèle de communication qui vise à la persuasion et à la séduction de la population. Puisque la publicité est présente dans un système économique et social et elle a des relations étroites avec la marchandise et les nouvelles technologies, elle possède une influence majeure partout dans le monde. Grâce à ses stratégies d'incitation, la publicité a pénétré dans la profondeur de nos pensées, en unifiant la science avec l'art et l'invention.

En effet, il est difficile de nier ce fait parce que la publicité a vraiment les plus importantes fonctions dans notre société. Une des plus basiques fonctions de la publicité est d'identifier les produits et de les différencier des autres. Une autre fonction importante est celle informationnelle, car la publicité est utilisée pour communiquer des informations sur le produit, les services ou informer et décrire les caractéristiques des produits. Le langage publicitaire, les images, les slogans ou autres éléments sont employés pour influencer le public et notamment ses émotions, ses croyances et ses attitudes, pour persuader, recommander et inciter les consommateurs à acheter de nouveaux produits ou de les réutiliser.

La publicité est un moyen de la communication qui a la fonction de persuader la société. Ainsi, Georgiana Burbea affirme que « Si pour les spécialistes du marketing, la publicité constitue un processus de communication de nature impersonnelle, réelle ou dissimulé, qui tente de présenter un produit, un service, une institution, dont le but est d'informer et/ou d'influencer l'achat ou l'acceptation, pour les linguistes la publicité représente une pratique discursive qui exploite le potentiel, les possibilités d'une langue d'une communauté linguistique, le but suivi étant la persuasion » [1, p.7]. Donc, on observe qu'il y a une « langue de la publicité » qui rend possible la formation d'un discours publicitaire qu'on peut appeler un « discours de la persuasion ».

Les types de publicités

En fonction du but de la publicité on peut préciser son type. Dans ce sens, on identifie quatre types de publicités : persuasive et informative, projective ou interrogative, et suggestive. *La publicité persuasive* ou *informative* est une publicité qui essaye de convaincre le public d'acheter un produit ou un service. *La publicité projective* ou *interrogative* propose des produits spécifiques pour les personnes appartenant à différents groupes sociaux. *La publicité suggestive* fait référence aux sentiments du consommateur. Ainsi, pour persuader le public on peut aussi utiliser ses émotions.

La publicité comme acte de communication

Comme tout acte de communication, la publicité a un émetteur qui est l'auteur, un destinataire qui est le lecteur, un message à transmettre concernant le produit, un but qui consiste à convaincre le lecteur à acheter le produit et un canal qui constitue le moyen de la transmission des publications. De plus, il faut préciser que le code de la langue doit être connu par tous les participants à la communication. Les informations communiquées par la publicité ne révèlent pas toutes les caractéristiques du produit. Donc, la description est incomplète parce qu'il n'y a pas assez d'espace pour présenter le produit en détails. La publicité contient uniquement ce que le producteur considère important pour le consommateur. Elle comprend généralement le nom du produit et les informations desquelles le destinataire peut bénéficier. « Le message publicitaire ne doit pas être du vent ou de la poudre aux yeux, mais dire clairement quel avantage spécifique on retirera de l'achat du produit » [2, p.50]. À cet égard, on doit préciser que le message publicitaire est créé en fonction du destinataire. Alors, Armand Dayan, en parlant de la détermination des cibles, affirme que « la cible, c'est ce qu'on vise. En matière de communication, ce sont les personnes à qui on veut transmettre le message publicitaire de la manière la plus précise possible, afin d'éviter de déborder, ce qui entraîne inefficacité et coûts inutiles » [2, p.37].

Le rôle de l'adjectif dans le texte publicitaire

Selon la définition la plus ordinaire « l'adjectif qualificatif est un mot variable, indiquant une qualité d'un être ou d'une chose (désignés par un nom ou un pronom) » [3, p.38]. Il faut mentionner que « du point de vue sémantique et pragmatique, les adjectifs assurent un rôle de prédicat caractérisant, c'est-à-dire qu'ils désignent des propriétés associées aux référents immédiats des noms ; du point de vue morphologique, ce sont des mots variables qui reçoivent leur genre et leur nombre des noms auxquels ils se rapportent ; du point de vue syntaxique, ce sont des constituants complémentaires du groupe nominal étendu, ou des constituants attributifs du groupe verbal. » [9, p.62]. Les linguistes parlent d'une autonomie de l'adjectif et de sa dépendance étroite du nom. « Les grammairiens modernes, tout en reconnaissant l'autonomie de l'adjectif en tant qu'espèce indépendante, le considèrent comme « un nominal » et le comptent, avec le nom, parmi les nominaux. Ils lui assignent un rôle secondaire par rapport au nom et O. Jespersen le définit comme *secondary word* par opposition au nom qui est *primary word* » [apud 8, p.6]. En effet, le nom pourrait détenir le premier lieu en ce qui concerne la grammaire et la stylistique, si on prend en compte son poids dans la communication linguistique et artistique. Mais les objets ne peuvent pas exister sans une forme, sans une couleur ou sans une caractéristique. Par conséquent, même si son existence dépend du nom, l'adjectif est l'un des éléments essentiels de la communication. Dans la publicité, les adjectifs sont les moyens les plus puissants de manipulation des acheteurs. Par conséquent, les adjectifs peuvent donner aux consommateurs de bonnes images qui leur permettront d'acheter les produits ou le service. On observe cette idée chez « nombreux écrivains et théoriciens qui voient dans l'emploi abusif de l'adjectif un moyen de camoufler le vide de la pensée » [8, p.6]. Ainsi, on peut affirmer que l'adjectif a un grand impact sur l'imagination du destinataire. Il impressionne le consommateur, en indiquant les qualités de l'objet.

La classification des adjectifs qualificatifs utilisés dans les slogans publicitaires

Pour mettre en évidence les caractéristiques de l'adjectif et leur importance dans les slogans publicitaires on va déterminer les critères de leur classification du point de vue grammatical, linguistique, sémantique et pragmatique.

Classification grammaticale : selon la grammaire traditionnelle, on distingue trois formes de l'adjectif qualificatif et notamment : positif, comparatif et superlatif. Ainsi, l'adjectif qualificatif peut prendre plusieurs formes en fonction de sa signification propre. « Il est au degré positif quand il exprime sa signification sans modification en plus ou en moins » [11]. Quant aux slogans publicitaires on peut citer les exemples suivants : *Qui enlèvera la ceinture **grasse** sans rayer l'email?* ; *Du **bon** grain au **bon** pain* ; ***Petits** prix, **grandes** vacances* ; etc.

L'adjectif qualificatif « est au degré comparatif quand il exprime une comparaison qui peut avoir plusieurs aspects: égalité, supériorité, infériorité » [11] :

- ✓ l'égalité: *Parce que l'eau que vous buvez est **aussi** importante que l'air que vous respirez*, Evian (eau minérale) ;
- ✓ la supériorité: *Eléphant bleu **Plus** Pro. **Plus** Propre* ; *Efficace et **plus** écologique, tout naturellement* (Rainette) ;
- ✓ l'infériorité: *Carrefour Chartes, 0,7 % **moins** cher que E. Leclerc*. Il faut aussi mentionner que ces comparaisons sont très rares dans la publicité.

Les adjectifs superlatifs sont utilisés pour décrire un objet qui se trouve à la limite supérieure d'une qualité (la plus élevée, la plus petite, la plus rapide). On a remarqué que dans les slogans publicitaires tels adjectifs sont souvent utilisés parce qu'ils montrent la supériorité du produit par rapport aux autres produits existants. Par exemple: ***La plus** chaude des boissons froides* (Gini) ; ***Le plus** brûlant des parfums d'homme* (Scorpio) ; *Invicta **plus** beau **plus** chaud **moins** cher* ; ***Le plus** doux des jus d'oranges Tropicana* (Tropicana douceur) ; *De loin la banque **la plus** proche* (Monabanq) ; ***Le plus** explosif des plans Tuc* (Tuc Crispy) ; ***Le plus** irrésistible des cappuccinos* (Nescafé Capuccino).

On doit mentionner qu'il y a d'autres moyens de montrer la supériorité d'un produit et notamment le préfixe *super* «qui est utilisé dans la langue des slogans publicitaires, comme moyen d'intensification d'un adjectif» [5, p.139]. Pour exemplifier, on peut citer les slogans suivants : **Super Lessive, spéciale cerveaux**, (Lessive) ; Libérez votre côté # **super** pilon (KFC) ; etc. Ainsi, on peut affirmer que le préfixe *super* offre à l'adjectif son sens de suprématie absolue. Par conséquent, il faut préciser que les adjectifs qualificatifs peuvent être utilisés sous une forme comparative ou superlative. Mais, dans la plupart des cas, la forme comparative d'un adjectif est faite avec le mot **plus** et la forme superlative avec le mot **le plus**.

Classification linguistique : selon cette classification l'adjectif doit toujours être rapporté à un substantif auquel il s'adjoint comme épithète ou comme attribut. Ces deux aspects déterminent la double fonction syntaxico-sémantique de l'adjectif : la fonction épithète et la fonction prédicative.

On doit aussi souligner que «du point de vue sémantique, l'adjectif présente un caractère autonome : il exprime les qualités, ce qui est indépendant de la conception d'entité du substantif et de la conception d'activité du verbe » [8, p.9]. Ensuite, il faut mentionner que « l'association sémantique d'un grand nombre d'adjectifs peut être directement décrite par le schéma de contraste et d'opposition polaire » [7, p.94]. Alors, on va analyser deux types de contraste lexicaux : les complémentaires et les antonymes, selon l'étude de E. Marquez [7, p.94] :

- ✓ *Les complémentaires* : cette classe désigne les adjectifs se trouvant dans une relation d'opposition non graduable. Les adjectifs non graduables sont aussi utilisés dans les slogans publicitaires. Par exemple : *La hapinness, un mot inventé par Coca-cola ; Nesquik on en a une énorme envie... ; L'opérateur mobile 100 % utile (Prixtel) ; La révolution cosmétique (Filorga) ; Le cadeau divin (Ferrero Collection)* etc.
- ✓ *Les antonymes* : cette classe s'applique aux lexèmes opposés graduables, c'est-à-dire ils ont des degrés de comparaison. Ce contraste est le plus utilisé dans les slogans publicitaires, car il vise les adjectifs qui ont des degrés de comparaison. Grâce à ces adjectifs les vendeurs attirent l'attention des consommateurs. Par exemple: *La plus chaude des boissons froides (Gini) ; Pour le meilleur et pour le pire, Notre Club est Notre Empire (Fifamily FC)* etc.

Classification psycho-pragmatique : on va analyser la classification proposée par la linguiste Catherine Kerbrat-Orecchioni.

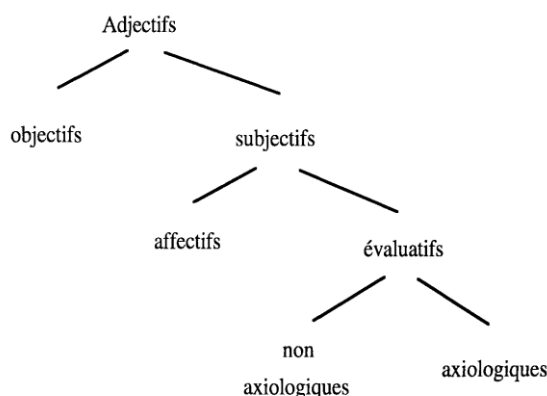


Fig.2. Classification des adjectifs selon Catherine Kerbrat- Orecchioni.

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni les adjectifs objectifs déterminent les entités dont la signification ne peut pas être niée, par exemple, la situation familiale (célibataire, marié) et le sexe (mâle, femelle). Selon Dominique Maingueneau, les adjectifs objectifs ont une fonction descriptive. Par exemple, dans le slogan *Tellement anglais, mais tellement bon...* (After Eight) c'est l'adjectif *anglais* qui inclut le chocolat *After Eight* dans la classe des chocolats anglais. Par contre, l'adjectif subjectif suppose un jugement personnel de l'énonciateur. On peut exemplifier le slogan suivant : *Petits prix, grandes vacances*. Ainsi, en parlant du premier slogan, *Tellement*

anglais, mais tellement bon..., il est plus facile de dire s'il est vraie ou faux, que du slogan *Petits prix, grandes vacances*.

Ensuite, il faut mentionner que l'adjectif subjectif comprend l'opinion de la part de celui qui parle. On a remarqué dans le schéma ci-dessus que les adjectifs subjectifs se divisent en deux catégories : affectifs et évaluatifs. Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni « les adjectifs affectifs énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant face à cet objet. La valeur affective peut être inhérente à l'adjectif ou au contraire solidaire d'un signifiant prosodique ou syntaxique. Mais, les adjectifs évaluatifs impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent » [7, p.96]. Pour illustrer cette idée, on peut citer deux exemples de slogans publicitaires : *Le plaisir irrésistible* et *C'est bien, c'est beau, c'est Bosch !* Ainsi, l'adjectif affectif *irrésistible* relève une réaction émotionnelle du sujet tandis que l'adjectif évaluatif énonce un jugement de valeur sur les produits Bosch (*c'est bien, c'est beau*).

On doit mentionner que l'affectivité d'un adjectif dépend de sa position dans la phrase. En effet, l'antéposition d'un adjectif lui donne une forte affectivité. On remarque ce fait dans les exemples suivants: *Du bon grain au bon pain* (La Mie Câline) ; *Alfa Romeo 4C. Éluée plus belle voiture de l'année* ; *Nesquik on en a une énorme envie...* ; *Créative Technologie (Citroën)* ; *Le plus irrésistible des capuccinos (Nescafé Capuccino)*. De cette manière le producteur utilise les adjectifs antéposés pour mettre en évidence la qualité de ses produits et pour capter l'attention des acheteurs. Cette idée est soulignée par le linguiste, Lucien Tesnière qui affirme que « s'il y a antéposition... l'adjectif exprime une qualité si naturellement inhérente au terme principal que l'union des deux mots paraît indissoluble. L'adjectif perd alors sa valeur propre, devient une sorte de préfixe augmentatif ou diminutif, laudatif ou péjoratif, surtout dans la langue parlée et finit souvent par s'évanouir, au point de vue sémantique, en formant avec le nom une *unité secondaire ou construction* » [apud 8, p.12].

Par conséquent, Catherine Kerbrat-Orecchioni classe les adjectifs évaluatifs en adjectifs axiologiques et adjectifs non axiologiques. Elle affirme que « les adjectifs évaluatifs axiologiques sont des adjectifs qui portent sur l'objet qu'ils qualifient un jugement de valeur, positif ou négatif » [6, p.102]. On peut supposer que les adjectifs axiologiques sont souvent utilisés dans les slogans publicitaires, car ils exigent une appréciation de la part de l'acheteur. En ce sens, on parle des adjectifs avec un degré élevé de subjectivité.

La deuxième catégorie d'adjectifs évaluatifs comprend les adjectifs non axiologiques qui « expriment une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent. Cette évaluation se produit sans jugement de valeur et engagement affectif du locuteur (grand, loin, chaud, nombreux) » [6, p.102].

Puisque les adjectifs non axiologiques ne manifestent pas des réactions émotionnelles sur les produits, ils sont moins subjectifs que les adjectifs axiologiques. À cause de ce fait les adjectifs non axiologiques (grand, froid) sont utilisés dans les textes scientifiques alors que les adjectifs axiologiques (beau) sont plus souvent employés dans les textes littéraires, publicitaires. Pour démontrer que les adjectifs non axiologiques sont moins subjectifs que les adjectifs axiologiques, on doit mentionner « qu'il est plus facile de se mettre d'accord sur ce qui est la norme de grandeur ou de froideur que sur ce qui est la norme de beauté » [6, p.103]. On a observé que dans les slogans publicitaires prédomine les adjectifs axiologiques que les adjectifs non axiologiques. Mais, il y a des cas où les deux types sont présents. Par exemple, le slogan *Tellement anglais, mais tellement bon...* contient un adjectif axiologique (bon) et un adjectif non axiologique (anglais).

Pour conclure, il faut relever le fait que le langage de la publicité est marqué par la présence abondante d'adjectifs subjectifs, car le but de producteurs est de vendre un produit ou un service aux consommateurs par le biais du vocabulaire plus ou moins positif et persuasif.

Les fonctions de l'adjectif dans les slogans publicitaires

Généralement, l'adjectif qualificatif a trois fonctions dans un énoncé et notamment : épithète, attribut et apposition.

- ✓ **épithète** : dans les slogans publicitaires les adjectifs épithètes sont très souvent utilisés, car ils permettent de caractériser le produit et de le distinguer des autres. On peut démontrer ce fait par l'abondance des adjectifs épithètes dans les slogans : *Le choix évident* (Hotels.com) ; *La révolution cosmétique* (Filorga) ; *Expérience exigée* (Finley) ; *Des instants brillants à partager* (Swarovski) ; *Le goût irrésistible de Tuc avec une texture encore plus croustillante* (Tuc Crispy) etc.
- ✓ **attribut** : l'adjectif qualificatif est lié au nom par le verbe copule (paraître, devenir, sembler, être) ou par un verbe attributif. Il faut aussi souligner qu'il y a deux types d'attributs : **attribut du sujet** qu'on l'observe dans les slogans suivants : *Il est urgent de se faire plaisir* (Showroomprive) ; *Je suis fou du chocolat Lanvin !* (Chocolat Lanvin) ; *Tous les prétextes sont bons* (Célébrations) ; *Même mouillées, elles sont sèches* (Pampers), etc. ; **attribut du complément d'objet direct** : *Assurez-vous que votre sourire soit toujours éclatant* (Oral-B).
- ✓ **épithète détachée** ou **apposition** : ce type d'adjectif est séparé du nom qu'il qualifie par une virgule. Par exemple : *Une seule vérité, le goût* (les pâtes Giovanni Rana) ; *Même mouillées, elles sont sèches* (Pampers) ; *Nocturnes, le parfum de jour qui séduit les oiseaux de nuit* (Caron) etc.

Le fonctionnement des adjectifs dans les slogans publicitaires

La perspective pragmatique, étroitement liée à celle fonctionnelle, met en évidence l'importance des adjectifs qualificatifs dans l'acte de la communication. En effet, ils développent, précisent ou modifient le message du slogan publicitaire.

On va commencer par l'analyse de la fonction «référentielle-dénotative» de l'adjectif. On doit relever le fait que « les adjectifs participent à l'acte de référence en attribuant un contenu descriptif en termes des propriétés particulières à un objet ou un individu, et que cet acte serait la construction d'une représentation discursive accomplie par l'acte locutoire proprement dit » [7, p.98]. Ainsi, on sait que le plus efficace slogan est celui qui donne des informations utiles sur les biens et qui peut attirer l'attention des acheteurs. Et pour y parvenir, on emploie des adjectifs qualificatifs qui peuvent montrer au public les qualités exceptionnelles d'un produit ou d'un service. Voici quelques exemples qui semblent expliciter cette idée : *Les Biscottes gourmandes* (Heudebert) ; *Indéfinissable et totalement irrésistible* (Allure-parfum) ; *Le cadeau divin* (Raffaello) ; *Une mousse irrésistiblement onctueuse* (Nescafé) etc.

Ensuite, il faut préciser que la fonction argumentative est aussi utilisée dans les slogans publicitaires. « L'argumentation est un processus par lequel un locuteur tente d'agir sur les croyances, attitudes, ou comportements de son auditoire, en construisant et transformant, par l'intermédiaire du langage, une représentation d'une certaine situation » [7, p.100]. Par conséquent, on peut affirmer que l'adjectif qualificatif met en évidence la force illocutoire du slogan présentée par la conviction du producteur. De cette manière, l'auteur du slogan utilise les adjectifs pour faire valoir la supériorité de son produit. Voici quelques exemples : *C'est avec l'esprit libre qu'on avance* (GAN-assurance) ; *Vos enfants méritent une bonne tarte. Vous aussi – Bref, mangez des pommes* (Producteurs de fruit) etc.

Pour mieux comprendre le rôle des adjectifs qualificatifs dans les slogans publicitaires, on va analyser les adjectifs les plus utilisés : *beau, pure, grand, petit, réel, bon et nouveau*. **Beau** est un adjectif utilisé pour décrire les choses qui se rapportent à la beauté. Ainsi, on a observé qu'il est employé souvent dans la publicité pour décrire les produits de beauté. Et les exemples suivants démontrent ce fait : *La science d'une peau plus belle* (Eucerin) ; *Pour des dents belles et fortes* (Freedent) ; *La vie est belle* (Lancôme) ; *C'est beau, c'est nouveau, il me le faut !* (Sephora), etc.

L'adjectif **pure** fournit les explications suivantes : qui est sans mélange ; qui n'est ni altéré, ni vicié, ni pollué. Pour exemplifier, on peut citer les slogans suivants : *Essayer 5 minutes de pure douceur* (Perle de Lait) ; «*Sensationnel*» à «*100 % Pure*» (tourisme) ; *Eau minérale du*

lavabo, faiblement calcaire – si pure si légère (Évier de cuisine) ; **Pure. Fresh. Clean.** (Colgate); **Pure life.** (Nestle Natural Spring Water), etc.

Les adjectifs **grand** et **petit** se réfèrent à la quantité ou à la taille d'un produit. Par exemple : **Petits et grands, tous gagnants** (King Jouet) ; **Petit prix, grande évasion** (Jetairfly) ; **Rien n'est trop grand pour vous** (Grand Optical) ; **Petit prix grande classe** (Pepsi) ; **Petits prix, grandes vacances** (Promo vacances), etc. On a remarqué que ces deux adjectifs, qui forment un couple des termes qui s'opposent l'un à l'autre sont le plus souvent employés pour captiver et séduire le consommateur.

L'adjectif **réel** est utilisé dans les slogans publicitaires pour garantir aux consommateurs que ses produits sont bien réels et répondent à toutes les exigences. Par exemple : **100 % Electrique, 100 % Réelle** (Peugeot ion électrique). En effet, dans tous les exemples, l'adjectif **réel** peut donner aux consommateurs un fort désir d'achat, car les produits sont authentiques c'est-à-dire leur origine ne peut pas être contestée.

Dans le monde moderne, tous les marchés sont pleins de divers types de produits et de services. En conséquence, les consommateurs ne s'inquiètent pas où acheter des produits, mais comment les choisir. Une fois que les producteurs réalisent ce fait, ils commencent à utiliser des adjectifs qui présentent une qualité élevée. Ainsi, on peut affirmer qu'en utilisant l'adjectif **bon**, les producteurs veulent persuader les acheteurs que leurs produits sont supérieurs par rapport aux autres. En effet, les consommateurs prêtent attention à ce genre de slogans : **Entremont c'est autrement bon.** (Entremont, fromage) ; **Tout rond, tout bon** (Mini Baby bel) ; **C'est con, mais c'est bon** (Curly) ; **Tous les prétextes sont bons** (Célébrations), etc.

L'adjectif **nouveau** est probablement le mot le plus commun dans la publicité : **C'est beau, c'est nouveau, il me le faut !** (Sephora).

Conclusion

En conclusion, on peut affirmer que l'adjectif qualificatif est utilisé dans les slogans publicitaires pour capter notre attention, susciter une réaction immédiate, générer une attitude favorable et convaincre le récepteur à acheter le produit décrit dans la publicité. L'adjectif qualificatif a un rôle essentiel dans les slogans publicitaires parce qu'il est le plus important moyen de manipulation des consommateurs. La forme de l'adjectif au superlatif est la plus utilisée dans les slogans publicitaires, car elle met en évidence les qualités exceptionnelles des produits. Les créateurs des publicités recourent en particulier aux adjectifs subjectifs (affectifs et évaluatifs) pour produire une réaction émotionnelle chez le destinataire et pour engendrer une évaluation qualitative ou quantitative du produit décrit.

Références bibliographiques:

1. Burbea, Georgiana. Le fonctionnement discursif du slogan publicitaire français. Braşov, Édition de l'Université Transilvania du Braşov, 2012. 162 p.
2. Dayan, Armand. La publicité. Paris, 1992. 128p.
3. Dubois, Jean, Lagane René. Larousse, Livre de Bord Grammaire, France, Larousse 2005. 194p.
4. Guerin, Robert. Les Français n'aiment pas la publicité. Paris, Olivier Perrin, 1957. 230 p.
5. Hubert A. Greven. La langue des slogans publicitaires en anglais contemporain. Paris, Presses universitaires de France. 330 p.
6. Kerbrat-Orecchioni, Catherine. L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin, 1980. 290p.
7. Marquez, E. Classification des adjectifs : étude exploratoire sur l'organisation sémantique-pragmatique des adjectifs. In: Langages, n°132, 1998. pp. 87-107.
8. Morawska, Ludmila. L'adjectif qualificatif dans la langue des symbolistes français : Rimbaud, Mallarmé, Valéry, Poznan, 1964, 170 p.
9. Roland, Eluerd. Grammaire descriptive de la langue française Paris, Nathan 2002, 256 p.
10. Roventă-Frumușani, Daniela. Semiotică, societate, cultură. Iași, Institutul European, 1999. 309 p.
11. <http://grammaire.cordial-enligne.fr/manuels/COMPAR.htm> consultée 27.04.2017

COMUNICAREA CONTABILĂ EUROPEANĂ ÎN PREZENTAREA IMAGINII FIDELE A RAPORTĂRILOR FINANCIARE

Ignat Gabriela, conferențiar universitar doctor
Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară „Ion Ionescu de la Brad” Iași

Bivol Teodor , drd.
Universitatea Pedagogică de Stat din Chișinău

In an economy of knowledge, the study of economy-related subjects at the technical universities gathers new potential. From this perspective, the outlines of these subjects should also encompass, even for Master's Degrees and PhD, skills connected to the understanding, fathoming and using specialized language specific to the European Union.

Solid knowledge of the French and British accounting systems can be acquired by the future experts in the field of diagnosing foreign companies solely through an architecture based on connecting economy-related subjects to the specialized parlance.

The users of accounting information, graduates from agricultural universities, will adopt the most efficient economic measures only by means of tracking down genuine financial data, correctly understood and translated.

Detecting error and fraud in the annual financial reports of the foreign companies can only be possible through learning the French or British accounting language. This is the reason why we support harmonizing and perfecting the general and specific objectives of the curriculum according to the new standards.

Keywords: the language of accounting, financial report, users, curricular standards , technical universities

În România, piața muncii a suferit transformări semnificative în contextul procesului de tranziție economică, manifestate în special prin reducerea populației active și a populației ocupate, prin menținerea la valori relativ constante a ratei șomajului și prin creșterea șomajului de lungă durată, fiind afectată în mod deosebit de capacitatea limitată de creare a unor noi locuri de muncă. **Aceasta justifică necesitatea mutării accentului către investiția în formarea profesională a studenților centrată pe limbaje de specialitate.**

Manifestarea pregnantă a revoluției cunoștințelor și multiplele mutații produse în economie determină necesitatea abordării acestor realități într-o viziune prospectivă și pragmatică.

Unul dintre obiectivele strategice formulate de U.E. este utilizarea plenară a resurselor umane.

În vederea realizării acestui obiectiv, UE își focalizează eforturile în 2 direcții principale complementare: continuarea reformei economice pentru a realiza economia bazată pe cunoștințe și fortificarea modelului social european bazat pe investirea în oameni.

Profitabilitatea unei afaceri, credibilitatea partenerului și bonitatea întreprinderii sunt legitimate prin calculele contabilității. Datorită acestui limbaj formalizat de comunicare, în lumea afacerilor s-a produs o mutație esențială: trecerea de la empirism la rigoare, de la aprecieri arbitrare la adevărul economic și la imaginea fidelă[1].

Sistemul contabil al fiecărei țări și implicit al României, este influențat în mod semnificativ de numeroși factori de natură juridică, fiscală, economică, politică, investițională etc., care, în mod firesc, îl particularizează.

Astfel, de la un sistem contabil național la altul există diferențe importante, în special sub aspectul satisfacerii cererii de informații prin intermediul raportărilor financiar-contabile de sinteză.

Diferențele existente între sistemele contabile naționale generează, la rândul lor, dificultăți de acceptare sau, altfel spus, de apreciere și comparare a situațiilor financiare anuale de către utilizatorii externi de informații, care acționează în medii sensibil diferite față de țara de origine a entității emitente.

În aceeași ordine de idei subliniem că accentuarea globalizării economiilor naționale, precum și a integrării piețelor financiare și sistemelor informaționale reclamă tot mai mult utilizarea unui limbaj contabil comun, care influențează favorabil atragerea capitalului internațional deoarece este asigurată o ofertă de informații relevante, inteligibile și, mai ales, comparabile.

Dupa 2000, contabilitatea din România a fost armonizată cu diversele directive ale Uniunii Europene, care la rândul lor au trecut prin diverse sincronizări cu normele internaționale de contabilitate [5].

De-a lungul ultimilor ani, contabilitatea românească a evoluat de la un set de metode de clasificare și raportare financiară (cu orientare preponderentă spre calculul taxelor și impozitelor) spre organizarea mai eficientă a activității firmelor (prin utilizarea în scopuri decizionale a informațiilor contabile).

Datorită acestei treceri rapide la sistemele internaționale de contabilitate, precum și datorită intrării rapide a numeroase firme străine pe piața românească, în ultimii ani se simte tot mai mult nevoia unui curs de formare în limbajul de specialitate.

Contabilitatea modernă nu este dependentă doar de principiile avansate ale finanțelor, ci și de un limbaj de specialitate[2]. . Acest limbaj este format de multe ori din termeni și expresii specifice, care în multe cazuri nu sunt nici măcar traduse în limba română.

Toate acestea au dus la necesitatea formării de viitori specialiști omâni (actualmente studenți) în două direcții:

- pe de o parte, în înțelegerea în limbile română, franceză și engleză a limbajului de specialitate contabil, mai ales a celui anglo-saxon;
- pe de altă parte, în aprofundarea sistemelor contabile și a noțiunilor de management contabil în întregime, printr-o abordare holistică.

Limbajul contabil englez este unul specializat, care s-a dezvoltat de-a lungul timpului în mod asemănător celui din alte profesii, poate chiar mai separat.

Este adevărat că rapoartele financiare ar trebui să fie pe înțelesul tuturor dar, întrucât sistemul contabil modern este predominant impus de companiile străine în România (și nu invers), acestea conțin un număr de caracteristici neobișnuite legate în mare măsură de terminologie, convenții lingvistice sau tehnice.

Studenții trebuie, prin urmare, să fie foarte atenți atunci când utilizează unele cuvinte care au o anumită semnificație în engleza sau franceza de zi cu zi și o cu totul altă semnificație în engleza sau franceza de specialitate.

Studierea disciplinelor economice in cadrul universităților tehnice capată noi valențe.

Din acest punct de vedere programele analitice ale acestor discipline trebuie să conțină atat la nivelul 2 și 3 competențe legate de înțelegerea, aprofundarea și folosirea limbajului de specialitate aplicat în Uniunea Europeană.

Prin predarea limbajelor de specialitate studentii universităților tehnice pot să acumuleze un bagaj de competențe lingvistice care să le permită

- să înțeleagă și să se exprime fluent în limba engleză, franceză
- să deprindă limbajul de specialitate contabil, economic
- să înțeleagă și să utilizeze limbajului de afaceri în limba franceză, engleză
- să poată aprofunda jargonului contabil, economic [4].

Cunoașterea intimităților sistemului contabil francez și anglo saxon de către viitorii specialiști focusați în diagnosticarea firmelor agroalimentare străine se poate realiza doar pe o arhitectură bazată pe racordarea disciplinelor economice la terminologia de specialitate.

Utilizatorii informațiilor contabile, absolvenții ai universităților tehnice, agricole vor lua cele mai bune decizii economice doar pe baza depistării unor date financiare reale, corect înțelese și traduse. Detectarea erorilor, a fraudelor cuprinse în situațiile financiare anuale ale societăților străine poate fi realizată doar prin învățarea limbajului contabil francez sau englez, după caz [6].

De aceea cunoașterea avansată a limbii engleze sau franceze și în special a limbajelor de specialitate se poate face prin introducerea în programele analitice a obiectivelor privind stăpânirea instrumentelor de gestiune lingvistică multilingvă, însușirea tehnicilor și instrumentelor de manipulare informatică a datelor lingvistice, perfecționarea competențelor de traducere specializată și multimedia.

Dorim o schimbare a mentalității în ceea ce privește formarea, în sensul creșterii gradului de conștientizare cu privire la importanța învățării, a gradului de motivare pentru lărgirea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor persoanelor, deoarece capitalul uman reprezintă cea mai profitabilă investiție pe termen lung.

Referințe bibliografice:

1. Ashley A, 2003 *A Handbook of Commercial Correspondence, (new ed.)* OUP
2. Badea, D., 2010, *Competențe și cunoștințe*, Revista de Pedagogie, nr. 58 (3), București
3. Bîrzea, Cezar, 2010, *Definirea și clasificarea competențelor*, Revista de Pedagogie, nr. 58 (3), București
4. Bosman, C., Gerard, F.M., Roegiers, X. 2000, *Quel avenir pour les competences?*, De Boeck Université
5. Communication de la Commission - Éducation et formation 2010: L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne
6. Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper OECD, 2002
7. Gabriela Ignat, Ungureanu, G., 2015 - *Communication in educational marketing of agronomic universities*, CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ LITERATURE, DISCOURSE AND MULTICULTURAL DIALOGUE - ediția a treia (LDMD 3)
8. Hofstede, G., Minkov, M., 2010, *Cultures and organizations. The software of the mind. (Intercultural cooperation and its importance for survival)*, McGraw-Hill
9. Trompenaars, Fons, Hampden-Turner, Charles. 2012, *Riding the waves of culture. Understanding diversity in global business*, Nicholas Brealey Publishing, UK

EDUCATIA ADULȚILOR IN SOCIETATEA CUNOAȘTERII

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

The development of the informational society give rise to new opportunities for learning and they challenge established views and practices regarding how teaching and learning should be organized and carried out. At the same time, globalization and the emergence of new players in the world economy have intensified competition, many countries turning production towards high value-added and knowledge-intensive products and services which request high-level skills labor force. Lifelong learning, embracing all forms of educational and learning experiences, helps individuals to engage in purposeful interactions with their environment through the development of their knowledge, skills and critical thinking abilities. It affirms that learning, as a continuous process in life, plays an essential role in enabling individuals to adapt to, and deal with, new challenges and changes in their lives and surrounding environment.

Keywords: lifelong learning, learning society, development, globalization, challenges

Dinamica societății contemporane, caracterizată prin accelerarea schimbărilor în toate sferele dezvoltării sociale, ne pune în fața unor situații noi, care impun cu necesitate educația

continuă și permanentă a individului pentru a se adapta noilor solicitări.

Adaptarea educației la cerințele unei dezvoltări temeinice și armonioase se dovedește un proces dificil de îndeplinit și vizează echilibrul existent în sfera obiectivelor (cognitive, afectiv-volitiv și psiho-motorii) și a conținuturilor, presupunând o analiză aprofundată a acordurilor și a dezacordurilor existente între principiile și codurile școlii (universității) și normele sau practicile aplicate în viața socială în recrutarea și promovarea personalului, în recompensarea oamenilor potrivit cantității și calității muncii etc.

Deci, în relația educație-dezvoltare nu este vorba de o succesiune dată, ci, de o ordine dezirabilă: cu cât educația este mai adecvată în raport cu cerințele dezvoltării, cu atât dezvoltarea este mai temeinică, mai rapidă și mai pertinentă în raport cu aspirațiile omului; beneficiind de suportul educației, la rândul-i, dezvoltarea o sprijină favorizând inovațiile și eforturile de sporire a randamentului ei pedagogic. Prin funcțiile ei culturale și socio-pedagogice, educația pune în valoare cea mai prețioasă energie – energia umană, furnizând un agent al dezvoltării care, prin calitatea lui, are un impact direct asupra vieții sociale și a productivității muncii în toate sectoarele de activitate. [8, p.21-22]

În identificarea sensului educației din perspectiva secolului XXI considerăm necesară referirea către „Raportul asupra educației” care a generat volumul „A învăța să fii”, coordonat de Edgar Faure, care este o atât o reflecție critică, cât și un îndemn la acțiune pentru a pune educația în legătură cu progresul societății. *”Educația 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.14-15]

Este vizat un ideal educațional, comun pentru toate sistemele de educație ale țărilor lumii, iar aceasta se referă la „*formarea omului complet*”. De asemenea, afirmă E. Faure: „Dacă studiile nu pot constitui un tot definitiv care să fie predat și însușit, înainte de intrarea în viața adultă, oricare ar fi nivelul acestei acumulări intelectuale și vârsta acestei intrări, trebuie atunci să reconsiderăm sistemele de învățământ în ansamblul și concepția lor însăși. Dacă ceea ce trebuie să învățăm trebuie reinventat și renovat, atunci învățământul devine educație și, din ce în ce mai mult, ucenicie. Dacă a învăța este problema unei vieți întregi, atât ca durată cât și ca diversitate, precum și a unei întregi societăți în ceea ce privește resursele sale educative, cât și cele sociale și economice, atunci trebuie să mergem mai departe de reforma necesară a sistemelor educative, și să ne gândim la planul unei *societăți educative*” [4, p.34]

La punerea problemei adaptării educației la cerințele dezvoltării a contribuit și raportul intitulat „**Criza mondială a educației**” pregătit de Ph.Coombs pentru conferința internațională organizată la Williamsburg (S.U.A.), contribuția acestuia fiind sublinierea ideii că educația nu era adaptată exigențelor unei dezvoltări accelerate și, mai ales, susținerii dezvoltării, la care aspirau toate națiunile: „*Sistemele educative s-au angajat într-un proces de expansiune fără precedent în istoria omenirii. Unde sîntem astăzi? Un prim element pentru un răspuns este furnizat de o constatare brutală și neliniștitoare: în ciuda unei enorme expansiuni, creșterea demografică înregistrată a condus la o sporire a numărului de analfabeți în lume.....Mai mult: pretutindeni în lume responsabilitățile educației lansează strigăte de alarmă, semnaland simptomele unei crize mondiale a educației: mutație, adapare, decalaj*” [2, p.15-16]

În analiza trăsăturilor caracteristice **societății actuale**, postmoderne și **bazată** esențialmente **pe cunoaștere**, putem enumera [7, p. 27]:

- schimbările rapide și complexe pe toate planurile care fac viitorul improbabil, răspunsul educațional la această situație fiind tendința de instrumentalizare a educației, în sensul mutării accentului în politicile educaționale neoliberale *pe formarea deprinderilor și a competențelor de bază* care să permită continua adaptare la „societatea de risc” [1, p.3];
- schimbările rapide *în lumea muncii*, ceea ce presupune că, pentru a asigura prosperitatea economică și performanța, este necesar să se schimbe proporțional rata și frecvența cu care oamenii învață, deoarece observăm creșterea numărului locurilor de muncă în sectorul

serviciilor

- se internaționalizează piața muncii și se extind mecanismele de piață în economiile naționale, dar și în ofertele de servicii, cele educaționale, de exemplu, resimțind tot mai mult această influență;
- valorile și producțiile culturale se globalizează, sunt rapid cunoscute în toate colțurile lumii, dar *procesul de convergență culturală globală* induce și efecte de specificitate culturală;

La problemele enumerate, cu care ne confruntăm constant, direct sau indirect, educația adulților și-a dovedit capacitatea de ameliorare, prin prisma provocărilor și a semnificațiilor ce îi sunt atribuite, aducându-și aportul la soluționarea unor fenomene precum:

- *asigurarea unei a doua șanse la educație* pentru cei care au beneficiat de o educație inițială incompletă, rudimentară sau n-au participat deloc la acest proces.
- *asigurarea dezvoltării personale*, prin lărgirea orizontului culturii generale, folosirea profitabilă a timpului liber, satisfacerea unor pasiuni și interese etc.;
- *asigurarea participării active la viața social-comunitară* a tuturor, atât pentru profitul fiecăruia, în urma dezvoltării comunității, dar mai ales pentru a-și aduce aportul la ameliorarea/soluționarea diverselor probleme sau la sprijinirea celor în dificultate, a marginalizaților social etc. Este vorba, în acest sens, despre asigurarea unui mediu deschis de învățare care să permită accesul la învățare pentru fiecare, prin oferirea de informații, ghidare și îndrumare pentru toate ofertele disponibile. Pe de altă parte despre sprijinirea cetățeniei active, a oportunităților egale și a coeziunii sociale, prin crearea cadrului de manifestare pentru fiecare și încurajarea participării fiecăruia.

Pentru aceste potențialități, la una din conferințele UNESCO a educației adulților (Hamburg, 1997), aceasta este privită drept cheie de acțiune în secolul XXI, care să „*acompanieze o dezvoltare ecologică sustenabilă, să promoveze democrația, justiția, egalitatea sexelor, dezvoltarea economică, socială și științifică și să contribuie la construirea unei lumi în care conflictele violente să fie înlocuite de dialog și de o cultură a păcii bazată pe justiție*”. În continuare, se menționează că, la nivel individual, educația adulților își aduce aportul la „*dezvoltarea autonomiei și a simțului responsabilității, la abilitarea adulților pentru a face față schimbărilor economico-sociale, la promovarea participării creative a cetățenilor la viața colectivității*”. Educația adulților cunoaște o dinamică susținută, dezvoltarea sa fiind o consecință firească a cererii sociale, dar și a politicilor educaționale mai coerente și mai sistematice.

Concepția asupra educației adulților și accepțiunile date termenului de-a lungul timpului au fost tributare nevoilor sociale și individuale, cărora a trebuit să le răspundă cu prioritate, dat fiind contextul sociopolitic, cultural și economic dintr-o perioadă sau alta.

Registrul foarte larg de sensuri ale conceptului educație a adulților se întinde de la contestarea valabilității sale până la maxima complexitate a unui conținut foarte bogat în note determinative. Astfel, gândirea acțiunii educative ca o necesitate a individului de-a lungul întregii sale vieți așază educația adulților în sistemul articulat al modalităților de educație desfășurate transversal și longitudinal, nemaifiind privită simplist, ca o entitate contrastantă sau opțională sau ca o terapie pentru carențele educației școlare, ci ca un fapt firesc și necesar pentru perfecționarea și dezvoltarea individuală continuă, pentru a face față „sfidărilor”, mereu noi, ale unei societăți în schimbare. Educația adulților cunoaște o dinamică susținută, dezvoltarea sa fiind o consecință firească a cererii sociale, dar și a politicilor educaționale mai coerente și mai sistematice.

E. Faure (1974) încearcă să definească educația adulților prin raportare la *scopurile* pe care le are de îndeplinit, în funcție de cele două axe, *socială*, și *individuală* :

- reprezintă substitutul educației inițiale elementare sau profesionale, mai ales pentru cei care au beneficiat parțial de educația adulților și au nevoie de o a doua șansă la educație;
- prelungeste educația individului, astfel încât acesta să facă față noilor exigențe ale lumii contemporane;

- perfecționează educația acelor care posedă o educație de nivel înalt;
- constituie un mod de împlinire personală pentru toți, o abordare umanistă, cu accentul pe nevoile individuale de dezvoltare personală. [4, p.50]

Această definiție *articulează educația adulților cu educația inițială*, formală, a individului, integrând-o în ansamblul mai larg al *educației de-a lungul întregii vieți*.

Astfel, concepția asupra educației adulților și accepțiunile date termenului de-a lungul timpului au fost tributare nevoilor sociale și individuale, cărora a trebuit să le răspundă cu prioritate, dat fiind contextul sociopolitic, cultural și economic dintr-o perioadă sau alta.

La început, așa cum remarca C.J Timus [6, p .9], conceptul a fost folosit oarecum difuz, în sensul de educare/iluminare a maselor largi, nu neapărat numai a adulților (de exemplu, *education populaire* în Franța sau *Volksbildung* în Germania), accepțiune ce își are originea în termenul clasic de *folkeoplysning* (folosit de Gruntvig, cu sensul de iluminare a maselor largi de țărani, ca premisă a dezvoltării țării). Mult utilizat în spațiul scandinav, conceptul reflectă sprijinul social deosebit acordat adulților pentru continua lor dezvoltare și ameliorare a competențelor, în strânsă legătură cu ideile social-democratice de bunăstare și de oportunități egale.

Ulterior, nevoile educaționale devin mai structurate, iar termenii care să se diferențieze se diversifică, desemnând mai ales fenomenele sociale chemate să le amelioreze. În caleidoscopul cerințelor sociale, respectiv al nevoilor educaționale pe care le determină, cu același termen pot fi denumite realități diferite, tot așa cum denumiri diferite pot disimula analogii de concepție și de praxis. Astfel, în limba franceză, este folosită sintagma *education des adultes*, alături *formation des adultes* pentru a accentua caracterul formativ, pragmatic al educației adulților, mai ales cu referire la formarea profesională.

Pe parcurs, acestor termeni li s-au adăugat o serie de prefixe sau chiar sintagme mai mult sau mai puțin sinonime, dar care au căutat să puncteze mai clar *segmentul social* căruia i se adresau (de exemplu, *educația de bază a adulților* sau *educația adulților analfabeți*, *educația adulților șomeri* etc.) sau serviciul oferit, pentru a ameliora o anumită problemă socială. Pe măsură ce problemele sociale cărora era chemată să le ofere soluții ameliorative se internaționalizau (de exemplu, educația pentru pace, pentru toleranță etnică și religioasă, pentru grupuri marginalizate social etc.), s-au făcut eforturi de *compatibilizare lingvistică*, termenii din limba engleză tinzând să se impună.

Principalele confuzii terminologice în domeniu provin din utilizarea sintagmelor oarecum sinonime de *educație continuă* și *educația adulților* (*continuing education* și *adult education*). Acești termeni s-au impus rapid la nivel internațional, pe de o parte, datorită utilizării mai frecvente a limbii engleze în comunicarea internațională, iar, pe de altă parte, ca expresie a dezvoltărilor acestui domeniu în spațiul anglo-saxon, care au constituit surse de inspirație pentru alte țări.

Mai pragmatici, americanii sunt interesați mai mult de dezvoltarea unor competențe legate de muncă, iar prin sintagma *educație continuă* rezolvă două dileme: pe de o parte, asigură cuprinderea în programe compensatorii pentru continuarea studiilor și a celor care le-au abandonat prematur și care, din punct de vedere al vârstei cel puțin, nu pot fi considerați adulți, iar, pe de altă parte, accentuează ideea că educația continuă este cea care vine în prelungirea educației inițiale (nu a celei obligatorii), cuprinzându-i și pe cei care și-au terminat educația inițială, după ce -s-a încheiat școlaritatea obligatorie (de exemplu, pe cei care au absolvit și studii universitare și postuniversitare înainte de a intra pe piața muncii).

În fapt, la nivel conceptual, noțiunile *educația adulților* și *educația continuă* (a adultului, educația de după educația formală, inițială, la care se face apel când individul este persoană adultă, în majoritatea cazurilor) se suprapun în mare măsură, diferențele fiind mai mult de nuanță, în sensul că educația continuă vizează mai mult continuitatea pregătirii de-a lungul carierei profesionale (pentru actualizarea cunoștințelor și a competențelor, pentru perfecționare,

pentru recalificare, pentru reorientare și reintegrare profesională.

Educația adulților, în schimb, vizează aspecte mai generale, dimensiuni educaționale alternative, ce trebuie acoperite (civică, culturală, de timp liber, pentru grupurile marginalizate social sau intervenții educative specifice diferitelor grupuri de adulți: bătrâni, femei casnice, șomeri, imigranți, minoritari etc.).

Cele două orientări se regăsesc și în accepțiunile date de OECD și UNESCO educației adulților. Astfel, OECD are mai mult o *accepțiune economică* asupra educației ca investiție în „capitalul uman”, în timp ce UNESCO a avut în mod tradițional o percepție mai *umanistă* și mai *democratică* asupra educației pentru adulți, văzută ca mijloc de dezvoltare personală, pe baza propriilor opțiuni și interese, de asigurare a incluziunii adultului într-o societate democratică, de asigurare a participării tuturor la educație, indiferent de statutul lor social sau cultural.

Accepțiunea OECD tinde să se impună tot mai mult în discursurile din societățile vest-europene, în care educația adulților este văzută ca *dezvoltare de competențe pentru a face față competiției de pe piața globală*. Astfel, educația adulților nu mai este o alegere voluntară, pentru dezvoltare personală (*empowerment*), ci devine tot mai mult o constrângere pentru asigurarea angajabilității (*employment*), pentru creșterea flexibilității personale și a competențelor în fața cerințelor în schimbare de pe piața muncii și din societatea cunoașterii, participarea voluntară, comunitară pierzând mult din accent.

Toate aceste repere le regăsim reunite sintetic în următoarea definiție, comprehensivă, elaborată cu prilejul celei de-a XIX-a Sesiuni a Conferinței Generale UNESCO (Nairobi, 1976): “ *Ansamblul proceselor organizate de educație, în ceea ce privește conținuturile, nivelurile și metodele, formale sau informale, care prelungesc sau înlocuiesc educația inițială efectuată în instituții școlare sau universitare sau sub aspectul formării profesionale, grație cărora persoanele considerate adulți de către societatea căreia îi aparțin își dezvoltă aptitudinile, își îmbogățesc cunoștințele, ameliorează calificarea lor tehnică sau profesională sau îi dau o nouă orientare, făcând să evolueze atitudinile și comportamentele în dubla perspectivă a înfloririi integrale a omului și a unei participări la o dezvoltare socioeconomică și culturală echilibrată și independentă* ”. [6, p. 24]

În aria semantică a sintagmei *educație a adulților*, putem menționa și alte concepte conexe, care au cunoscut o anumită utilizare la un moment dat, ca expresie a accentului pus pe încercarea de a găsi soluții recuperatorii pentru completarea unei educații inițiale insuficiente sau pentru continuarea educării și pe parcursul vieții profesionale. Printre acestea, amintim:

- *educația recurentă* (lat. *recurrere* - „a se întoarce înapoi”, „a reveni”, formă de educație continuă și de perfecționare profesională; termen impus de OECD în anii '70) - posibilitate pentru populația activă de a reveni asupra formării anterioare, completând-o, pentru a face față perimării accelerate a cunoștințelor și a competențelor dobândite anterior.
- *educația iterativă* - concept elaborat de pedagogia suedeză, și desemnează posibilitatea adulților de a-și alege perioadele și tipurile de studii pe care vor să urmeze alternativ sau concomitent cu activitatea productivă, fie în scopul completării unor lacune de pregătire sau a unor studii incomplete, fie pentru perfecționare, aprofundare sau chiar reorientare..

Dacă noțiunea de *educație a adulților* desemnează o generalizare a unor experiențe date, existând la nivel practic mult înaintea elaborării sale teoretice, conceptul de *educație permanentă* este unul conturat în plan teoretic, un concept integrativ, ce conține descrieri referitoare la orientările politice care se iau față de sistemul educațional, fiind un principiu de bază al organizării sistemului de învățământ, pentru a gândi articulat abilitarea individului de a învăța.

Din perspectiva reconsiderărilor pe care le presupune conceptul integrator de *educație permanentă*, educația adulților capătă noi dimensiuni. Astfel, gândirea acțiunii educative ca o necesitate a individului de-a lungul întregii sale vieți așază educația adulților în sistemul articulat al modalităților de educație desfășurate transversal și longitudinal, nemaifiind privită simplist, ca

o entitate contrastantă sau opțională sau ca o terapeutică pentru carențele educației școlare, ci ca un fapt firesc și necesar pentru perfecționarea și dezvoltarea individuală continuă, pentru a face față sfidărilor lumii contemporane.

Referințe bibliografice:

1. Beck, U, *Risk Society: Towards a new modernity*, England, 1992 ,345p.
2. Coombs, Ph., *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1968,569p.
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. Lengrand, P. (1973), *Introducere în educația permanentă*, 250p.
6. Timus, C. J, *Lifelong Education for Adults: an International Handbook*. Oxford Pergamon Press, 1989
7. Usher, R, Edwards, A, *Lifelong Learning: A Postmodern Condition of Education?*, 2001,200p.
8. Văideanu, G.1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Politica, 317p.

**MASSIVE OPEN ONLINE COURSES, LONG TAIL
AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES**

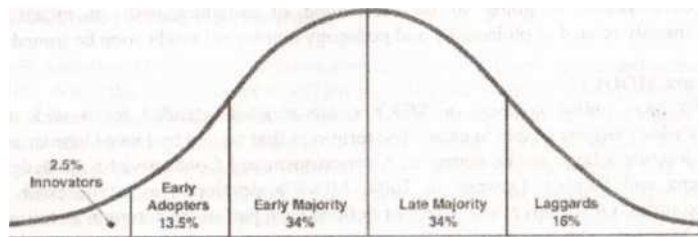
**Kascakova Eva,
Phd., Assistant Professor;
Department of Languages, Technical University of Kosice, Slovakia**

As a result of ubiquitous information and communication technology, we nowadays have access to a vast variety of authentic contents that can be used in informal learning, formal subject matter courses, or in both formal and informal courses of languages for specific purposes. What is more, there is also a wide range of structured open content online, so-called Massive Open Online Courses (MOOCs) offered by well-resourced universities and institutions, intending to reach wide audiences and include non-traditional participants regardless of their geographic locations, native languages or prior formal qualifications. Although language MOOCs are rare, learners of language for specific purposes can also benefit from participating in subject matter courses delivered in the target language. The purpose of this paper is to direct the attention of teachers of languages for specific academic purposes towards the benefits of the utilization of existing subject matter MOOCs in the linguistic training of their students, as well as in their own linguistic or pedagogical research and professional development.

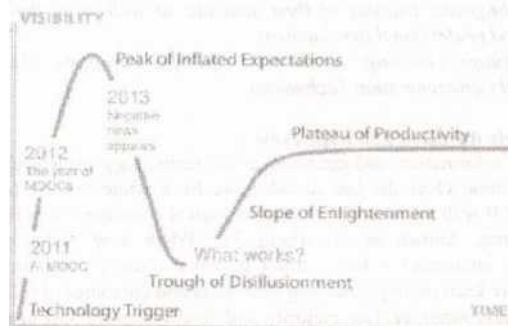
Keywords: Language Learning, English for Specific Purposes; Massive Open Online Course; Information and Communication Technology

Innovations, their diffusion and hype cycle

The progress of information and communication technology influences all industries and sectors, including education. Over the last decades, we have witnessed the boom of e-learning, blended learning, Web 2.0 with social software and its logical consequence in the field of online or computer-assisted learning, known as e-learning 2.0. When new technology emerges, first enthusiasts - known as innovators - begin using it, which then attracts the attention of early adopters - people who are keen on implementing new ideas and outcomes of technological progress. They are followed by early majority, late majority' and finally also the last group of adopters, so-called laggards (see Fig. 1). This description of the adoption process, known as the diffusion of innovations was first introduced by Rogers in 1962 [1]. Hence, it is much older than the technologies, adoption of which it can describe. Nevertheless, its classical normal distribution or bell curve' well depicts the generalized adoption of any innovations, including innovations in educational technology.



The innovation adoption process has also been described from the point of view of the popularity related to the development of innovation over the course of time. Throughout the adoption process, the new technology goes through several phases of so-called hype cycle, (Gartner) [3]. In its initial phase, publicity and proof-of-concept stories trigger the innovation's rapidly growing popularity. The subsequent peak of inflated expectations is followed by a sharp decline caused by failures and disillusionment. In the next phase, the innovations bottom out, and second or third generations help the innovation to finally level off or grow moderately; this represents mainstream adoption of the innovation. The shortcoming of this theory is that the timeline is not clear - there are no units of time that would apply universally to the development of any technology. Since the theoretical curve is just a generalization, and the actual development can be quite bumpy, it is difficult to identify the phase that the technology is going through at a given time. As a result, while the curve may well illustrate the process in hindsight, it may be quite impossible to foresee the future development in the adoption of particular technology or innovation.



The newest generation of online education - the Massive Open Online Course (MOOC) is a highly debated emerging method of education praised by some [4] and criticized by others [5; 6].

The abovementioned popular Gartner Hype Cycle curve has been used several times to illustrate and predict the acceptance of this innovation. After the disillusionment caused by high dropout rates, and uncertainty about the future attitude towards credentials and fees, according to some authors [7; 8] MOOCs are currently about to bounce off and experience their growth towards the plateau of productivity. Although it is difficult to predict the future development of a relatively new innovation, it seems that the utilization of an innovation which has attracted the attention of top ranking universities and millions of students worldwide might be worth considering. If the next phase of the innovation's development is going to be the 'slope of enlightenment', it means that its imperfections (mostly related to philosophy and pedagogy employed) might soon be ironed out.

- Open — not just free, but
- Open access
- Open syllabus, flexibly allows participants to drive their own learning
- Online — this is essential
- Internet introduces abundance
- Completely different playing field from one based on scarcity
- Course — Has structure
- Cohesion based in experience of facilitators.

In general, MOOCs do not (yet) offer academic credit, although they are provided by renowned educational organizations and their platforms such as Coursera, Udacity, Minerva and edX in collaboration with top-ranked universities including, MIT, Harvard, Princeton and Stanford.

MOOCs combine the connectivity of social networks, reputable experts in the particular fields of study, and freely accessible online resources. Another important feature is the active engagement of hundreds to thousands of learners. They make decisions on how to organize their participation according to their own learning goals, prior knowledge and interests. Although there exist some self-paced courses, majority of the courses have a predefined timeline. Every week, a new topic, video, quiz and/or assignment appears, and learners have to meet specified deadlines. The learners can access the resources any time throughout the given week, as there are no live streamed lectures. Although some courses may include live seminars, these are usually recorded and archived the massive concept of the courses takes the geographic location of learners into account - the contents have to be readily available to all learners across various time zones. The course resources usually include instructional videos, sometimes interleaved with interactive online quizzes, suggested readings and graded quizzes.

Each course is accompanied with a range of discussion fora. The learners can start various threads on virtually any topic related to the subject. In case they have a technical problem, they can use the forum to contact technical support staff. Discussion forum is also the place where the learners communicate with instructors, and, especially, with one another. Some courses require regular and active participation in the discussion fora. The community connected in a social network is an important factor in these courses, as their concept is based on the theory of connectivism. As McAuley et al. put it: "The results of a MOOC collaboration may extend far beyond the MOOC itself: the network negotiated is just as important as the topic covered, if not more so. Participation in a MOOC is emergent, fragmented, diffuse, and diverse. It can be frustrating. It's not unlike life." [10, 5]

Learners learn along with and from their peers, thus developing also their prosumer (producer + consumer) skills. As the courses are provided on such massive scale, and individual feedback from instructors would be impossible, besides automated grading, also anonymous peer grading is employed, making use of elaborate evaluation rubrics.

MOOCs and the long tail of learning

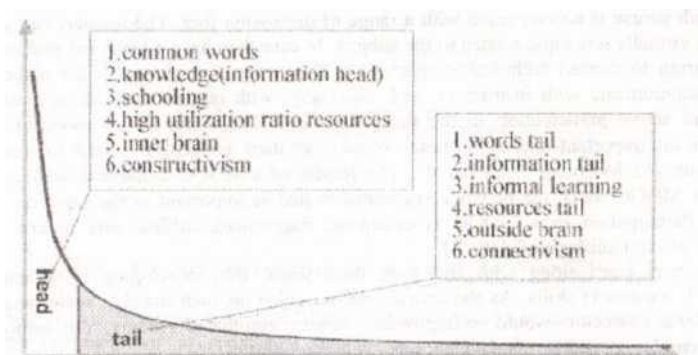
Chris Anderson [11] noticed an interesting difference between bricks-and-mortar shops and online sellers. While the former prefer to sell the most popular products - since anything else would just take up valuable shelf space (in line with the "pile them high and sell them cheap" motto), the latter can also offer a wide range of niche products and still be profitable. In fact, the total sales of less popular or niche products equal or sometimes even outnumber the sales of hits. The theory is known as the Long Tail and claims that "our culture and economy is increasingly shifting away from a focus on a relatively small number of 'hits' (mainstream products and markets) at the head of the demand curve and toward a huge number of niches in the tail. In an era without the constraints of physical shelf space and other bottlenecks of distribution, narrowly-targeted goods and services can be as economically attractive as mainstream fare." [11, 62] Similarly, Seely Brown and Adler claim that from the customers' standpoint, "online enterprises offering unprecedented choice are able to cater much more efficiently to individual tastes and interests" [12, 28].

In the context of education, this means that niche subject matter courses can be as economically attractive for their providers as mainstream courses. As Seely Brown and Adler explain; "As more of learning becomes Internet-based, a similar pattern seems to be occurring. Whereas traditional schools offer a finite number of courses of study, the "catalog" of subjects that can be learned online is almost unlimited. There are already several thousand sets of course materials and modules online, and more are being added regularly. Furthermore, for any topic

that a student is passionate about, there is likely to be an online niche community of practice of others who share that passion.” [ibid.]. This claim is certainly encouraging, since formal educational institutions also focus majority of their courses on the ‘head-of-the-demand-curve’ subjects.

MOOCs are related to the theme of 'the long tail of learning' in that they provide access to education for those who are interested in engaging in the process of lifelong learning but may not be able to afford attending university. As McAuley et al. state, “this framework provides access to large numbers of people who might otherwise be excluded for reasons ranging from time, to geographic location, to formal prerequisites, to financial hardship” [11, 16]. However, there are also voices saying that majority of MOOCs participants are already wealthy, academically prepared and highly motivated, so despite their stated intentions, MOOCs can in fact widen the learning gap [5].

From the contents point of view, MOOCs do not only focus on the most popular subjects, but also on the long tail - niche topics of interests. Besides niche topics, the long tail phenomena include the type of vocabulary, information, level of formality, recourses and methods and theories of learning [13].



The large scale of the community, consisting of thousands of participants, ensures that the “long tail” effect will enable even learners with the most unusual interests to find people to communicate and collaborate with. Learners thus benefit from what is called distributed cognitive apprenticeship; finding and joining a community that ignites a student's passion can set the stage for the student to acquire both deep knowledge about a subject (“learning about”) and the ability to participate in the practice of a field through productive inquiry and peer-based learning (“learning to be”) [12, p. 28]. It means also that the specific expertise of the facilitator can reach the maximum possible number of people interested in accessing it. The heterogeneous group of learners, with its wide range of knowledge and skills, will partially assist and/or substitute the facilitator, for whom it would be impossible to respond individually to each learner’s needs. Participants thus learn together and from one another.

ESP niches in the long tail

Majority of MOOC participants register for specific educational courses; they do not sign up as language learners. However, many of them will encounter language problems, since many of the open courses are delivered in English. The participants will therefore need to improve their language skills and knowledge of key terms and concepts in a specific subject domain. We can agree with Fitzgerald et al [14], stating that “the language challenge that often accompanies learning an academic subject in another language also presents a compelling opportunity for domain-specific language learning that remixes available educational and research content.”

Subject matter MOOCs delivered in the target language may also help learners develop their language skills. Although speaking would be limited, reading and writing comprise a significant part of the activities. The development of listening skills can especially benefit from the asynchronously delivered video recordings. Learners can slow down or speed up the pace of

the videos, and turn on/off the script; the videos are prepared in a manner that does not exclude participants who might have problems understanding speech in its natural speed. Learners with more advanced listening skills can speed up the videos and finish watching in shorter time. Peer-based learning is also helpful, as large online communities are formed and learners help one another with any problems, including those related to language. Ready-made MOOCs available online can be used by students of university courses in the mode of so-called flipped or inverted classrooms [15; 16], in which students watch the lectures at home before class, and classroom time can focus on “more interactive problem-solving activities that achieve deeper understanding — and foster creativity [...] teachers have time to interact with students, motivate them and challenge them” [17].

Another possible utilization of MOOCs is by ESP teachers signing up as learners. Many ESP teachers would agree that “ESP teachers are all too often reluctant dwellers in a strange and uncharted land” [18, 158]. The main obstacle that teachers of languages for specific purposes encounter is insufficient expertise in the subject domain. Hutchinson and Waters identified several reasons why ESP teachers find it difficult to comprehend ESP subject matter:

- 1) There is a tradition in education of separating the Humanities and the Sciences.
- 2) Many ESP teachers are reluctant settlers in new territory.
- 3) Considering the scale of the ESP revolution it must be admitted that little effort has been made to retrain teachers or to at least allay their fears.
- 4) The general attitude in ESP seems to be to expect teachers to conform to the requirements of the target situation [18, 162-163].

They also claim that ESP teachers do not need to master specialist subject knowledge: “the ESP teacher should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter”. ESP teachers should have a positive attitude towards ESP content, knowledge of the fundamental principles of the subject area, and an awareness of how much they probably already know. All this can be summed up as 'the ability to ask intelligent questions' [ibidem., 163].

These needs can be addressed by ESP teachers' participation in subject matter MOOCs. According to report from Universities UK summarizing the recent developments of MOOCs, educators and researchers already form a notable part of MOOC participants; “Education professionals use MOOCs and their resources in their own or other academic fields as open educational resources for reuse and remixing in their own work with students” [19, 13]. MOOCs thus offer an unprecedented opportunity for teachers of English for specific purposes to extend their insight into the subject domain and, as the field develops and new words emerge, also stay up to date with new vocabulary. Without the need of enrolling for formal university courses, they have a chance to widen their knowledge of the subject domain (and its vocabulary in authentic context) in a structured and systematic way.

What is more, the contents of MOOCs can supply a large corpus of linguistic material relevant to a particular subject domain area. Fitzgerald et al introduced an online corpus-based open-source software system, which can automatically extract important language components from text documents, for example academic words and their usage patterns, key concepts, collocations, and lexical bundles. These are then presented in various authentic contexts in way that draws the attention of learners; “Learners thus can extend their ability to understand the language used, and express themselves more fluently and eloquently in the particular domain” [114]. The software can thus serve as a language-learning tool or a resource for the English language researchers.

Conclusion

Massive open online courses are open to participants regardless of their geographic location, previous qualifications or financial situation. They originated in a humanitarian effort to reach wide audiences and make higher education more accessible and affordable. The

important figures in the world of MOOCs, McAuley, Stewart, Siemens and Cormier 110, p.33] stated that “In a reputational economy built on post-scarcity, value lies in the synthesis, presentation and application of ideas rather than their possession.” Therefore, the primary purpose of MOOCs was to share knowledge, not to capitalize on it.

In the fast-moving disciplines, lifelong learning is a necessity. ESP instruction has to respond to this need and also ESP teachers have to update their knowledge of emerging specialized vocabulary and follow the progress of the particular discipline. Specialized subject matter MOOCs can serve for the purposes of ESP teachers - their own professional growth, academic research, as well as for enhancing students’ language skills. With MOOCs, learning can take place throughout life on demand, whenever needed. MOOCs thus enable people interested in a subject come together in an organized way and collaborate. All participants also have the opportunity to learn from the others by sharing and exchanging difficulties, insights, and achievements.

As the concept is relatively new, still changing and developing, it has been received with both applause and doubts. We do not aspire to judge whether MOOCs will flourish or deteriorate in the future; it is also too early to say whether MOOCs have the potential to become a sustaining or a disruptive innovation in relation to higher education as we know it. The current shape of MOOCs is too volatile to allow reliable predictions about their future. Regardless of their future development, MOOCs currently provide a free yet valuable augmentation of tertiary education. They can be used in the system of so-called flipped classrooms - if students watch the lectures in their own time and pace, classroom time can be used for a higher order activity: more interaction and conversation, more problem solving, more hands-on activities. It should be always kept in mind that it is not the medium of instruction that matters, but its content, philosophy and pedagogy employed.

Bibliography:

- 1 Rogers Everett M. (1962). *Diffusion of Innovations*. Glencoe: Free Press.
2. Rogers Everett M. (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
3. Gartner Hype Cycle <http://www.gartner.com/technology/research/methodologies/hype-cycle.jsp> (accessed on 12 September 2014).
4. Enger K. (2012). Online Courses Offer a Way to Reach Minorities, In: *The New York Times*, May 6 2012, available online at: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2012/05/06/got-a-computer-get-a-degree/online-courses-of-a-way-to-reach-minorities> (accessed on 15 September 2014).
5. Rooks N. M. (2012). Why the Online-Education Craze Will Leave Many Students Behind, In: *Time*, July 30, 2012, available online at: <http://ideas.time.com/2012/07/30/why-online-education-will-leave-many-students-behind/> (accessed on 15 September 2014).
6. Vardi M.Y. (2012). Will MOOCs Destroy Academia? In . *Communications of the ACM*, November 2012, Vol 55 No. 11, New York, NY, USA.
7. Yuan L. (2013), MOOCs and Higher Education: What is next? Available online at: <http://blogs.cetis.ac.uk/cetisli/2013/06/> (accessed on 15 September 2014).
- 8 Tapson J. (2013). MOOCs and the Gartner Hype Cycle: A very slow tsunami. In: *Pando Daily*, September 13, 2013, Available online at: <http://pando.com/2013/09/13/moocs-and-the-gartner-hype-cycle-a-very-slow-tsunami/>(accessed on 15 September 2014).
9. Stevens V. (2013). What’s with the MOOCs? In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, March 2013, Vol. 16 No. 4. Available online at: <http://www.lel-cj.org/wordpress/issues/vohunel6/ej64/ej64int/> (accessed on 15 September 2014).
10. McAuley et al. (2010). The MOOC Model for Digital Practice, Available online at: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf.
11. Anderson C. (2006). *The Long Tail: Why the Future of Business is Selling Less of More*. New York, N.Y.: Hyperion, 2006. 238 pp ISBN 1401302378.
12. Seely Brown J., Adler R.P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0, In: *EDUCAUSE Review*, Vol. 43, No. 1, January /February 2008.

- 13 Du X. et al. (2012), Discussion on Social Network Learning from the Long Tail, In: International Conference on Future Computer Supported Education, August 22- 23, 2012, Fraser Place Central -Seoul, IERI Proccdia, Vol. 2, 2012, pp.492-497.
14. Fitzgerald A., Wu S. and Witten, I. (2014). Flexible Open Language Education for a Multilingual World In: Proceedings of OpnCourseWarc Consortium Global 2014: Open Education for a Multicultural World
15. Lagc M.J., Platt G.J., Tregilia M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. In: Journal of Economic Education, 31(1). 30-43.
- 16 Tucker B. (2012). The Flipped Classroom. In: Education Next, Winter 2012, Vol 12, No. I
17. Roller D. (2011). Death Knell for the Lecture: Technology as a Passport to Personalized Education. In: The New York Times, December 5 2011. Available online at: http://www.nytimes.com/2011/12/06/science/daphne-koller-technology-as-a-passport-to-pcrsonalized-education.html?pagewanted=all&_r=0 (Accessed on 20 September 2014)
- 18 Hutchinson T., and Waters A (1987). Fu-lisL for specific purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press
19. Massive Open Online Courses: Higher F,ducation’s Digital Moment? Universities UK, 2013. Available online at: <http://www.universitiesuk.ac.uk/highcreducation/Documents/2013/MassiveOpenOnlineCoursecs.pdf> (Accessed on 20 September 2014).

ON THE NECESSITY TO TEACH POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

**Kwiatkowska Kamila, University Lecturer, PhD Candidate
Maria Curie-Sklodowska University in Lublin**

The following article discusses the necessity to teach Polish as a foreign language in the Republic of Moldova. The author depicts the most important reasons for such a demand, e.g. the status of the Polish language in the European Union, the economic and scientific cooperation between Poland and Moldova, the economic migration to Poland and also a large Polish Diaspora living in Moldova. Additionally, the author provides information about a program of teaching the Polish language at Moldova State University.

Keywords: Polish language in the Republic of Moldova, market-oriented teaching, international scientific and educational cooperation, scholarships

Reflecting on the necessity to teach Polish as a foreign language in the Republic of Moldova entails considering the justification for learning foreign languages in general. We can find a great number of articles online which bear the following titles: ‘Twenty-five reasons to study foreign languages’ or even ‘50 reasons you should learn a new language’, but most of those reasons can be subsumed under a few general categories such as pleasure, self development, opportunity to study abroad, finding a good job, making business, communicating with people, dealing with another culture, or simply travelling. Similar motivation drives Moldovans, and also people in other European countries, to learn popular languages, for instance: English, French, German, Italian, or less fashionable ones, e.g.: Turkish, Chinese, Japanese or Polish, which in Moldova is still exotic, despite the fact that Moldova and Poland are in close cultural, geographical and also linguistic proximity (I mean, of course, the closeness of the Polish and Russian languages).

In this article I would like to explain why the Polish language should not be exotic for Moldovans. In addition, I will also try to show that there are some specific market needs for the Polish language courses in this country – the trend which will grow in the future.

Reason 1: Strong position of the Polish language in the European Union

In the beginning it must be said that Polish is one of the twenty-four official languages in the European Union. The policy of the European Commission maintains that ‘all EU citizens have the right to access all EU documents in the official language(s) of the Commission, and should be able to write to the Commission and receive a response in their own language. In high-level meetings between Member States, the participants are able to use their own language when they take the floor’ [16].

What is more, Polish is one of the most widely spoken mother tongues in the EU after English, German, French, Italian and Spanish [7]. It is also the most popular Slavic language in the EU, it has three times more users than Czech, almost five times more users than Bulgarian and six times more users than Slovak (details are contained in the table below).

Table 1: Languages in terms of their speakers as represented by a percentage of the EU population [14].

language	native %	learned %	total %
English	12,91	20,09	33
German	15,71	6,69	22,4
French	12,09	7,62	19,71
Italian	12,52	1,79	14,31
Spanish	8,06	4,6	12,66
Polish	8,16	0,36	8,52
Dutch	4,38	0,54	4,95
Romanian	4,6	0,16	4,76
Czech	2,28	0,45	2,73
Hungarian	2,55	0,15	2,7
Portuguese	2,22	0,39	2,61
Greek	2,25	0,18	2,43
Swedish	1,84	0,56	2,4
Bulgarian	1,58	0,08	1,66
Danish	1,17	0,18	1,35
Slovak	1,04	0,23	1,27
Finnish	1,08	0,08	1,16
Lithuanian	0,7	0,06	0,76
Slovenian	0,47	0,08	0,55
Estonian	0,26	0,04	0,3
Croatian	0,11	0,26	0,37
Irish	0,07	0,16	0,23
Latvian	0,31	0,08	0,39
Maltese	0,09	0,01	0,1

Therefore, we can say that the Polish language has a really strong position in Europe and it can be very pragmatic for its users, especially that it is quite similar to Czech and very similar to Slovak, which allows Polish speakers to communicate with those nations. For this reason, proficiency in the command of the Polish language may be a valuable skill in the European labour market.

Reason 2: Moldovan's pro-European aspirations

This may be treated as underlying motivation behind the interest both in Poland and in the Polish language, due to the fact that Poland supports Moldovan's aspirations to join the European Union, as well as the political and economic transition of the country which is closely related to such accession to the EU. According to Marcin Kosienkowski, there are at least two reasons for this support: 'First, Warsaw strongly believes that the more democratic and prosperous Moldova is, and the more integrated with the EU it is, the safer and stable adjacent Eastern Europe will become. This position in turn enhances Polish and European security. Moldova's accession to the EU is considered the best guarantee of this course. Second, having successfully gone through its own transition, and finally joining the EU, Poland feels morally obliged to show solidarity with Moldova, a state willing to follow the same path' [11:145].

In 2008 Poland, in cooperation with Sweden, initiated the Eastern Partnership program, addressed to Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, the Ukraine and Moldova. The purpose of this initiative was to improve the political and economic trade relations between those countries and the European Union. Furthermore, in the same year, 'Warsaw and Chisinau developed their cooperation in European matters by creating the Moldovan-Polish Forum for European Integration [...]. The forum, which started operating in 2010, gives Poland a greater chance to share its own experience with Moldova and to stay better informed about Moldova's needs and problems' [11:146].

It should be added that Poland gives its full support to the Alliance for European Integration and also encourages the territorial integrity of Moldova. Additionally, since 2004 Moldova has been one of the priority recipients of the Polish aid, and such an assistance has constituted various forms, including financial help, professional expertise, or organization of economic forums and development projects. Polish aid is implemented by non-governmental organizations, central and local administration, and also Polish Embassy and Consulate in Moldova [11:146-147].

The cooperation, knowledge-sharing and any other form of aid is based on language communication, and Polish-Moldovan contacts normally involve the use of English or Russian with translation into Polish. That is why there is a growing need for Polish, Romanian and Russian speaking specialists and professional translators/interpreters in Moldova.

Reason 3: Polish-Moldovan Economic cooperation

Poland is one of the most important European trading partners of the Republic of Moldova and one of the main partners of Transnistria. As explained by Kosienkowski: 'Poland has been placing much emphasis on the enhancement of economic cooperation with Moldova, including Transnistria, since the beginning of the 1990s' [11:149]. In 2015 the trade turnover between Poland and Moldova made 190,9 millions USD, and compared to 2014 it decreased by about 13% (220,2 millions USD). Looking at the figures, we must conclude that it is not a very high trade turnover. However, if we take into account the fact that Poland obtained a fifth place among Moldovan trading partners in export in 2015 and a fourth one in import, we have to admit that, in comparison with other EU countries, it is quite a significant economic partner for the Republic of Moldova. We can also assume that Polish-Moldovan cooperation will increase with the worldwide economic growth and improvement of the political and economic situation in the Republic of Moldova.

Reason 4: Moldovan tourist potential

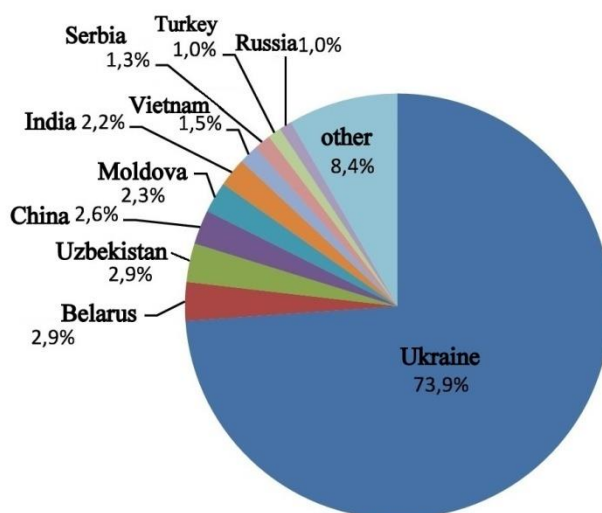
Moldova shows an enormous, and yet still undiscovered, potential for tourism— beautiful landscapes, historical monasteries, good and inexpensive food, the best wine in the world and its specific atmosphere created by the mixture of varied cultures. Unfortunately, what constitutes a problem is the lack of tourist facilities and the poor quality of the PR of the country, but hopefully it will change over time. For many Poles, Moldova is a very interesting tourist destination or, at least, a transfer place on the way to other countries. The statistics provided by

Moldovan National Statistic Office reveals that in terms of the number of people visiting Moldova in 2015, Poles took 12th place [18]. From my own experience, I can say that there is a growing need for Polish speaking workers in Moldovan tourism sector. I am frequently asked by tourist offices to recommend Polish speaking people who they can cooperate with.

Reason 5: Moldovan economic migrants in Poland

A large amount of Moldovans and Poles go abroad in search for a better life. Economic emigrants from Moldova go to Russia, Italy, Germany, Israel and also to Poland. Despite the fact that many Polish citizens work in the Western countries, Poland turns out to be an attractive labour market for Eastern immigrants. According to the statistics of the Eurostat, Poland was a second country in the EU in terms of the highest number of residence permits issued for non-EU citizens. Poland (with 355 000) was only preceded by the United Kingdom (568 000), and followed by Germany (with 238 000), France (with 218 000), Italy (with 204 000) and Spain (with 189 000). As Eurostat reports: ‘These six countries represented more than 75% of all first permits issued in the European Union to non-EU citizens’ [18].

In another statistics, made by the Polish Ministry of Labour and Social Policy, in terms of work permits issued in the first half of 2015, Moldovan workers took the fifth place, after Ukrainians, Belarusians, Uzbeks and the Chinese. With regard to the number of Moldova’s population versus the populations of those other big nations, fifth place does seem to be a dominant position. It also has to be noticed that the above mentioned statistics shows official



figures, and we should assume that the real figures are much higher, because of the great number of illegal workers which is difficult to estimate.

Statistics 1: *Work permits issued in the first half of 2015 by the most strongly represented nations of the EU* [4]. Quoting official statistics, foreigners in Poland are mainly doing physical work in: construction industry (18,32%), households as employers of domestic personnel (12,49%), logistics and warehousing (11,61%), retail and wholesale industry (9,25%), processing industry (6,42%), farming, hunting, forestry and fishing (5,67%), professional, scientific and technical activities (4,71%), accommodation and catering services (4,33%) [4]. Nowadays Poland experiences serious problems with workforce, caused by an economic emigration. That is why foreigners wishing to live and work in Poland are more than welcome, particularly if they are good specialists, with a similar cultural background and, of course, if they know Polish at least on the communicative level. Therefore, there is a pressing need in the Republic of Moldova for short intensive courses in the Polish language aimed at people who want to work in Poland. Some of those trainings could be organized by companies sending Moldovans to work. **Reason 6: The level of higher education in Poland** As mentioned

before, foreign language may be considered a tool for gaining experience from other countries but it requires educational facilities abroad. Poland has one of the best educational systems in the world – in different rankings we take very high positions. In the biggest national education ranking based on maths and science, prepared by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and published in May 2015, Poland was in the fifth place in Europe and in the eleventh place in the world, ahead of the Great Britain and the United States [5]. Another ranking published by Pearson in 2014 placed Poland on the 10th position [9, 20].

The Polish university education system boasts 650 years of history. ‘It resulted with a profit not only for Poland, but also for many countries all over the world, where the Poles brought their professionalism and the spirit of innovation’[17]. Polish specialist are highly appreciated all over the world, they are regarded as fully qualified to compete on a global job market.

Nowadays universities have a lot of possibilities for financing different forms of international scientific and educational cooperation, and thanks to such opportunities Moldovan and Polish universities can mutually benefit from their knowledge and experience. Below I present a few of the most popular programs which allow to finance scientific projects, research, study visits, scholarships, exchange schemes for both academic staff and students.

1. Erasmus Plus Program (2014-2020)– ‘is the EU programme to support education, training, youth and sport in Europe. Its budget of 14.7 billion EUR will provide opportunities for over 4 million Europeans to study, train, gain experience, and volunteer abroad’ [6].

2. International Visegrad Fund (IVF) – the Visegrad Group is an alliance of four Central European states: Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia. ‘Main tasks of the IVF include building the common identity of Visegrad nations and intensifying contacts between V4 societies, as well as enhancing cooperation in the fields of culture, science, education, art, tourism and youth.’ [10]. There is also a special IVF programme of cooperation with the Eastern Partnership countries (which also includes Republic of Moldova). The IVF provides grant programmes (small, standard and strategic grants), mobility/scholarship programmes, university grants, and various types of artistic residency programmes [10].

3. Lane Kirkland Scholarships Program – founded by the Polish-American Freedom Foundation – is addressed at young leaders with higher education who are interested in the development of democracy, economy and civil society in their countries and region [13].

4. Scholarships of the Polish Government for the Young Academicians – one-year post-graduate courses in Poland, offered to students of humanities from Moldova, Russia, the Ukraine, Belarus and the states of South Caucasus and Central Asia [2].

5. The Krzysztof Skubiszewski Scholarship – one-year academic placement at a Polish University in the fields of law, political sciences, or contemporary history [2].

Those are just a few most popular programs, but there are many more opportunities for financing education. Unfortunately, because of the intense competition, it is not so easy to obtain money. Nonetheless, if we have a great idea, strong will, good partners and predisposition to work hard, it is already half the way to success.

Conclusions. Social, politician and economical changes taking place in Moldova, its pro-European aspirations, economic emigration to Poland, Polish financial help for Moldova and priceless know-how in different fields, developing economical cooperation between our countries, and finally a growing interest in Moldova as a tourist destination – all these factors highlight a strong need for Moldovan Polish-speaking specialists, and thereby for Polish market-oriented language courses and studies. That is why we can establish the following as a list of pressing needs in the Republic of Moldova:

1. language courses for young people who would like to study in Poland, this group contains a large number of people with Polish roots who can apply for high scholarships from the Polish Government for studies in Poland;

2. specialized communicative language courses for physical workers e.g.: drivers, cooks, sellers, babysitters etc.;
3. scientific specialized language courses;
4. specialized communicative language courses for parents who want to move to Poland with children and need to communicate with a school (they have to know the basics such as the Polish educational system or how to write absence notes in Polish);
5. studies in the Polish language with specialization in translation.

Polish language studies at the Moldova State University

As a Polish language teacher in Moldova I am frequently asked by private companies or Polish public institutions to recommend professional translators working from Polish, into Romanian and Russian, and every time my answer is: ‘They do not exist’. While it is possible to find quite a good (though not professional) Polish-Russian translator, there is just a few Polish-Romanian speaking people who can translate, but to be honest, their translation skills are not up to the highest standard. On the one hand, this is a knotty problem for those who need this kind of service, but on the other hand, this is also a chance for people who may become professional translators and find a well-paid job in Moldova. Unfortunately, for one simple reason, it will not be easy to fill this market niche; as the education of a professional translator/interpreter takes several years and requires not just studies, but also experience of working abroad.

In the Republic of Moldova there are just a few places where Moldovan can learn Polish, but those are simple language courses and most of them are intended for the Polish Diaspora [12]. In Moldova there is just one professional course offered in the Polish language at the Moldova State University. At the Faculty of Foreign Languages and Literatures there is a Polish Language and Culture Center which is responsible for the education in the Polish language on the level of a Bachelor's degree in applied linguistics. After almost 3 years of working experience in Moldova, I can say that those studies are very important from both Moldovan and Polish perspective, but sadly sometimes they seem to be underestimated and they require some substantial reforms. The key issues relate to the following:

- Students – the Polish language group is a Russian speaking group, which is not good from the point of view of the labour market, because, as I have already mentioned before, there is a need for translators in 3 languages: Polish, Romanian and Russian. Therefore, recruitment for studies should take this requirement into consideration.

- Staff – there is just one teacher sent from Poland who is present in the Polish Language Center in Chinsau, Moldova, which is not enough to organize professional studies. The university should think about employing at least one more professional Polish language teacher with experience in translation.

- Program – the program of studies is not tailored to the needs. First, the Polish language is a new language for students (they start from A1 level), so it is not possible to make translations after two semesters of studies, as assumed by the curriculum. The program should also include classes of: literature, history, culture and civilization from the first semester, because it is not possible to be a good translator without this kind of knowledge.

It should be emphasized that the Polish language studies seem to be very attractive for Moldovan students, I would even risk a statement that these are much more attractive than any other languages. The reasons for this appeal are as follows. First of all, the Polish Language and Culture Center is strongly supported by the Polish Government – thanks to that the headquarter of the Center is very well equipped (including such facilities as computers, books, TV sets, etc.). What is more, the Centre holds many interesting cultural and scientific events, e.g.: movie nights, lectures of Polish specialists, or celebrations of important holidays. And probably the most important reason stems from the fact that the Polish language students have numerous opportunities to receive scholarships for courses and studies in Poland. During my three-year working experience in Moldova, some of my best students have already been to Poland five

times. The table below contains information about students and university staff mobility between the years: 2014-2016.

Table 2.: *Student and university staff mobility to Poland (2014-2016)*

	Term	Courses	No. of Moldovan students/teachers
1.	11-31 VII 2016	Polish Language and Culture Summer School	around 8 people
2.	IV 2016	Erasmus + Maria Curie-Sklodowska University in Lublin <ul style="list-style-type: none"> • 1-semester scholarship for 2 Moldovan students • 5-days exchanging for 2 teachers and 2 administrative workers from Moldova • 5-days exchanging for 1 teachers/administrative worker from Poland 	2 teachers 2 admin. work. 2 students
3.	1-14 III 2016	East European Winter School The Centre for East European Studies University of Warsaw and College of Eastern Europe in Wroclaw	1 student
4.	25 I – 14 II 2016	Polish Language and Culture Winter School Jagiellonian University in Cracow	2 students
5.	06-26 VII 2015	‘Wymiary Polskości 2015’ – Summer School for Activists and Culture Animators Maria Curie-Sklodowska University in Lublin	1 teacher 2 students
6.		Polish Language and Culture Summer School University of Bialystok	2 students
7.	26 I – 13 II 2015	Polish Language and Culture Winter School Jagiellonian University in Cracow	2 students
8.	15-30 IX 2014	Specialized Course in Polish Language for Translators Maria Curie-Sklodowska University in Lublin	10 students 1 teacher
9.	07-27 VII 2014	Polish Language and Culture Summer School Maria Curie-Sklodowska University in Lublin	4 students
		Polish Language and Culture Summer School University of Rzeszow	4 students
		Polish Language and Culture Summer School University of Warsaw	1 student
10.	26 I – 15 II 2014	Polish Language and Culture Winter School University of Warsaw	1 student

Polish is not a difficult language!

On conclusion, I would like to challenge one common stereotype. Namely, the Polish language is generally considered to be one of the most difficult languages in the world. This popular belief is not exactly true, and for Moldovan citizens it certainly is unsubstantiated. As a Slavic language, Polish is similar to Ukrainian and Russian, which are still widely spoken in the Republic of Moldova, regardless of which language is recognized as the state language. From

my personal experience I can say that even if Romanian speaking people of Moldova do not use Russian daily, they are familiar with the Russian language. Specifically, they know the phonological system, some vocabulary and grammar. Even if this kind of knowledge is subconscious, it helps in learning another language. That is why Moldovans may learn the Polish language much easier and faster than their linguistic cousins from Romania. It seems to be a very good summary of this article, i.e. the Polish language is easy for Moldovans, so it is worth investing time and energy to learn it fast and enjoy its benefits.

Bibliography:

1. Asia tops biggest global school rankings, BBC News, online: <http://www.bbc.com/news/business-32608772>.
2. Centre for East European Studies, online: <http://www.studium.uw.edu.pl/?content/63>.
3. Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language – official website, online: <http://www.certyfikatpolski.pl/en/about-the-exam>.
4. Cudzoziemcy pracujący w Polsce – statystyki, Polish Ministry of Labour and Social Policy, online: <https://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/cudzoziemcy-pracujacy-w-polsce-statystyki/>.
5. Education at a Glance. Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators' (2015), online: <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>.
6. Erasmus Plus – official website, online: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en.
7. Europeans and their Languages (2012), in: 'Special Eurobarometer Report' No. 386, online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.
8. Imigranci w Polsce. Pod względem ich liczby zajmujemy drugie miejsce w Europie. Jak to możliwe? (2015), Money.pl, online: <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/arttykul/imigranci-w-polsce-pod-wzgleciem-ich-liczby,244,0,1936884.html>.
9. Index – Which countries have the best schools? Pearson, online: <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking/a-z>.
10. International Visegrad Fund, Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland, online: http://www.msz.gov.pl/en/c/MOBILE/foreign_policy/europe/visegrad_group/international_visegrad_fund
11. Kosienkowski, Marcin (2012) – Poland: Rediscovering Moldova, in: Moldova. Arena of International Influences, Kosienkowski, Marcin & Schreiber, William (eds.), Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK.
12. Kwiatkowska, Kamila (2015) – Polish Language in the Republic of Moldova – current situation, needs and perspectives, in: Poles in Moldova. History and Modernity. The collection of articles and documents, Zabolotnaia Lilia, Czamańska Ilona (compilation), Chisinau-Poznan-Warsaw.
13. Lane Kirkland Scholarships Program, online: <http://www.kirkland.edu.pl/en>.
14. Language Knowledge in Europe – Interactive statistics, online: <http://languageknowledge.eu/>.
15. Miodunka, Władysław Tadeusz (2006) – Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po roku certyfikacji języka polskiego, in: Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego, Lipińska Ewa, Seretny Anna (eds.), Cracow.
16. Official Languages of the EU, official website of the European Commission, online: http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/official-languages-eu_en.htm.
17. Polish schools given top grades, in: #Polska – Official Promotional Website, online: <http://www.polska.pl/en/business-science/achievements-science/polish-schools-given-top-grades/>.
18. Residence permits statistics, official website of the Eurostat, online: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Residence_permits_statistics.
19. Sosirile vizitatorilor străini în Republica Moldova și plecările vizitatorilor moldoveni în străinătate, înregistrate la punctele de trecere ale frontierei de stat în anul 2015, official website of the Moldovan Statistic Office, online: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5070>.
20. UK 'second best education in Europe' (2014), BBC News, online: <http://www.bbc.com/news/business-27314075>.

TERMINOLOGIA IN DOMENIUL ECOLOGIEI : DEFINIȚIE ȘI ISTORIC

Macovei Dorina, doctor în filologie, lector universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză
Specializate

The expansion of new fields of knowledge and modern technologies has an increasingly important impact on the development and the evolution of terminological systems of languages. Thus, ecological terminology, as a part of this field, is continuously changing and undergoes the same processes that belong to the common language. Moreover, the ecological terminological system is an open system which allows the penetration of new terms by various ways, for instance: the connection with other related vocabularies, the common language, the influence of foreign languages, etc. This article deals with some basic issues concerning terminology: and, especially, some diachronic facts which explain the nature and diversity of the ecological terminology.

Cuvinte-cheie: terminologie, termen, ecologie, sistem.

Terminologia ecologică presupune o evoluție treptată în plan istoric, consemnându-se apariția și modificările de concept, definiții și termeni, în strânsă legătură cu dinamica acestei activități. Un termen care se utilizează la un moment dat se modifică, se actualizează și evoluează în condițiile caracteristice ale perioadei date. Pornind de la respectiva premisă, facem încercarea de a prezenta unele aspecte istorice în evoluția terminologiei ecologice.

Ecologia ca ramură a biologiei nu are o istorie foarte lungă, însă primele dovezi ale gândirii ecologice datează încă din cele mai vechi timpuri, când oamenii au încercat să-și explice legile care guvernează Universul. Istoricii ne aduc argumente conform cărora precursorii ecologiei sunt filosofii și naturaliștii greci: Aristotel (384 – 322 î. Hr.) și Teofrast (372 – 287 î. Hr.), „deoarece ei au fost primii care au remarcat în scrierile lor legăturile existente între organisme și mediu” [5].

În opinia academicianului Ion Dediu, ecologia a parcurs aceleași etape evolutive proprii unei științe, trecând prin două faze principale: 1. Etapa pre(ante)științifică, începând cu vânătorii-culegători... care utilizau resursele naturale din mediul în care trăiau, călăuză de siguranță fiindu-le cunoștințele empirice și cultura materială primitivă preistorică, inclusiv „tehnologia” mai întâi de piatră, apoi de metal, ulterior fiind aplicate și alte metode mai avansate, bazate pe matematică, astronomie, cunoașterea florei și domesticirea faunei. Cunoașterea legilor naturii era una strict empirică, transmisă din generație în generație. 2. Etapa științifică începe cu manuscrisele gânditorilor ionieni din Grecia antică: Tales, Anaximandros și Anaximenes (care au căutat să identifice și să explice elementele fundamentale ale Universului – apa, aerul, negura și pământul), precum și epopeile sanscrite indiene: Mahabharata (un fel de enciclopedie a cunoștințelor sacre și profane ale triburilor indo-europene) și Ramayana [1].

Idei de bază care contribuie la formarea ecologiei ca știință atestăm și la biologiei Antoine Lavoisier și Louis de Pasteur, care experimentează circulația materiei în natură, fenomene esențiale pentru înțelegerea proceselor ecologice. Cristalizarea ecologiei ca știință a fost influențată și de lucrările savantului englez Charles Darwin: „Originea speciilor” (1859) și „Descendența omului” (1871), prin care s-au scos în evidență idei fundamentale ale ecologiei moderne, inclusiv: „influența mediului asupra speciilor vii și apartenența speciei umane la lumea naturală” [5]. Bineînțeles că limbajul ecologiei la acea vreme necesita formarea unor termeni atât din fondul comun de cuvinte, cât și termeni specializați, creați din domeniile biologiei, zoologiei, botanicii și geografiei.

Până în a doua jumătate a sec. al XIX-lea ecologia nu avea o denumire specială. Prima definiție a *ecologiei* a fost dată de către eminentul biolog și filosof german, profesor universitar la Viena, Ernst Haeckel (1834-1919), care a rămas în istoria științei pentru renumita „lege a lui Haeckel - legea fundamentală a biogenezei”. În lucrarea sa „*Morfologia Generală a*

Organismelor” (1866), evoluționistul german dezvoltă concepția darwinistă asupra luptei pentru existență și introduce termenul de *ecologie*, definind-o ca „știință care se ocupă cu studiul relațiilor complexe, directe sau indirecte, cuprinse în noțiunea darwiniană a luptei pentru existență” [3]. Din punct de vedere etimologic, termenul *ecologie* provine de la cuvintele grecești *oikos* (casă, gospodărie, loc de trai) și *logos* (cuvânt sau, în accepția modernă – discurs, știință), iar conform acestui sens etimologic, ecologia poate fi numită ca „știința despre gospodărirea naturii” sau „știința habitatelor, a modului în care trăiesc organismele” [5].

De-a lungul timpului, au fost formulate o serie de definiții asemănătoare cu cea a lui Ernst Haeckel, dar niciuna nu a fost acceptată ca o definiție de bază. Atestăm, astfel, expuneri asupra termenului la cercetătorii din domeniul ecologiei: N. Botnariuc, A. Vădineanu, Ch. Chrebs, R. Dajos, M. Ghilarov, A. Ionescu, A. MacFayden, E. Odum, I. Puia, V. Soran, C. Sachi, P. Testard, B. Stugren etc. Cert este că obiectul de studiu al ecologiei este foarte complex și „este reprezentat de cunoașterea, înțelegerea și aplicarea în practică a tuturor legilor care determină relațiile dintre sisteme biologice și totalitatea factorilor de mediu” [4].

Dat fiind că pe parcursul unei cercetări a terminologiei ecologice se pot întâlni termeni variați din ecologie, dar și alte discipline înrudite cu terminologia studiată de noi, care ar putea genera discuții, considerăm util să enumerăm acei factori care influențează evoluția ecologiei, disciplinele și obiectivele ei de bază și, nu în ultimul rând, relațiile ecologiei cu alte discipline.

Printre obiectivele de bază ale ecologiei ca știință se enumeră cunoașterea, înțelegerea și aplicarea în practică a legilor care cauzează relațiile dintre sistemele biologice și totalitatea factorilor de mediu. Cu atât mai mult, în opinia cercetătorului T. Nicola, în abordarea problemelor legate de ecologie trebuie să se țină cont de anumiți factori care influențează evoluția și finalitatea ecologiei ca știință:

- economic – datorită pericolului epuizării resurselor naturale ale mediului;
- tehnico-științific – în vederea valorificării complexe, eficiente a resurselor;
- ecologic propriu-zis – privește echilibrul biologic natură-societate, în condițiile poluării globale a mediului înconjurător;
- social-politic – legat de creșterea demografică, alimentație, strategii politice” [4].

Pentru început, ecologia a existat ca știință teoretică până la jumătatea sec. al XX-lea când specialiștii din diferite domenii au constatat că societatea industrială se confruntă cu probleme ce se regăsesc în principiile ecologiei. „Este vorba despre *retroacțiunea evenimentului*, idee fundamentală a ecologiei conform căreia orice acțiune a unui factor asupra sistemului ecologic produce o retroacțiune întârziată, uneori cu efecte catastrofale și ireversibile în același timp. O astfel de retroacțiune a fost găsită și în zona acțiunilor antropice asupra mediului [5]. Odată cu primul Raport al Clubului de la Roma (1972), au început să se ia măsuri împotriva deteriorării mediului înconjurător. Aici se demonstrează pentru prima dată importanța înțelegerii și controlului asupra poluării globale și s-au prezentat câteva scenarii pentru durabilitatea globală [www.clubofrome.org]. Acest eveniment internațional a fost urmat și de altele la fel de importante, în care s-au discutat probleme majore legate de conservarea naturii, diminuarea poluării globale și utilizarea rațională a resurselor naturale. În prezent, această tematică se află în vârful clasamentului la conferințele și întrunirile desfășurate la nivel internațional. Odată cu dezvoltarea acestui subiect și extinderea lui spre alte sfere ale vieții sociale se generează noi concepte ce presupun implicarea cunoștințelor din diverse domenii.

Întrucât ecologia abordează probleme legate de sisteme biologice și mediul lor de viață, este firească legătura interdisciplinară cu alte științe biologice. În opinia profesorului Doru Ioan Marin, ecologia stabilește relații interdisciplinare cu următoarele științe:

- pentru studiul relațiilor funcționale dintre populații și mediul lor sunt utilizate concepte, date și metode din fizică (termodinamica etc.), biochimie (mecanismele moleculare ale schimburilor energetice), fiziologie (respirația, digestia, asimilația), microbiologie;

- pentru studiile taxonomice se folosesc informații de biochimie, morfologie, sistematică, genetică, evoluționism, biogeografie etc.;
- pentru studiul influenței factorilor fizici asupra organismelor ecologia se bazează pe cunoștințele de climatologie, meteorologie, geografie, pedologie, geologie etc.;
- datele furnizate de geochimie sunt utilizate pentru explicarea migrației atomilor elementelor chimice prin ecosistem;
- matematica (statistica) și informatica sunt utilizate în prelucrarea datelor;
- modelarea matematică permite simularea proceselor din natură, asigură prognozarea unor acțiuni practice legate de activitatea umană și de gospodărire a unor ecosisteme naturale.

În practică, modelarea matematică a condus la: controlul exploatații raționale a populațiilor de plante și animale; controlul gradului de poluare a mediului; elaborarea unor reguli de gospodărire a naturii pe baze ecologice; optimizarea producției de biomasă și recoltă utilă [4].

Biologul Aurel Maxim susține ideea că „ecologia presupune cunoștințe din diverse domenii: științele naturii, economie, sociologie etc. De aceea, ecologul trebuie să fie un enciclopedist; el trebuie să cunoască taxonomie, genetică, biochimie, anatomie, morfologie, fizică, chimie, economie, antropologie, etnologie, etologie etc., motiv pentru care se impune munca în echipă, cu diverse categorii de specialiști. Ecologul are nevoie de o gândire sintetică, de cunoștințe deosebite, de imaginație și anticipație. În societatea contemporană, este bine ca problemele de ecologie să fie tratate împreună cu cele de protecția mediului. În felul acesta poate fi mobilizată o parte mai importantă din opinia publică în activitățile de protecția mediului ambiant, sub egida unei științe (ecologie) și a unor oameni de știință” [5]. La același autor găsim și părerea că ecologia este solicitată în elaborarea măsurilor de protecție a mediului înconjurător, iar aceste două domenii se întrepătrund, însă este eronată sinonimia *ecologie - protecția mediului*. Astfel, argumentăm complexitatea tezaurului terminologiei ecologice, care include termeni din mai multe științe înrudite ecologiei, dar și alte domenii exacte.

Pentru înțelegerea corectă a terminologiei ecologice, caracterul și evoluția termenilor, este necesar de menționat ramurile ecologiei care se cuprind în trei categorii importante: sistemice, aplicative, specializate. Domeniile sistemice ale ecologiei ca disciplină sunt: *autecologia* – „studiază interacțiunea organismului vegetal sau animal cu mediul” [2], *sinecologia* – „se ocupă cu studiul asociațiilor organismelor vegetale sau animale” [2], *demecologia* – „studiu ecologic al structurii și dinamicii populațiilor” [2]. Printre ramurile aplicative ale ecologiei se includ: *agroecologia* (ecologia agricolă), *ecopedologia* (ecologia solului), *ecologia silvică*, *ecologia umană*, *ecologia sistemelor naturale*, *ecologia așezărilor umane* etc. Aceste ramuri ale ecologiei au drept scop furnizarea tehnologiilor ecologice care să protejeze sănătatea populației și a mediului ambiant. Ramurile specializate au ca obiect de studiu grupurile taxonomice de organisme care rezultă din evoluția filogenetică: ecologia plantelor, ecologia fungilor, ecologia bacteriană etc. În funcție de criteriile ce vizează mediul de trai al viețuitoarelor, au apărut așa ramuri ca: ecologia acvatică, ecologia terestră, ecologia mediilor subterane etc.

Și în spațiul românesc principiile și metodele ecologice erau o preocupare prezentă în operele a numeroși cercetători geografi, agronomi, biologi, silvicultori, cu mult înainte ca ecologia să devină o disciplină științifică independentă, fapt confirmat de existența unui vocabular ecologic. Reprezentantul de bază al ecologiei românești, biologul Grigore Antipa, care a fost elevul lui Ernst Haeckel, a cercetat spațiul Mării Negre, al Dunării și al zonei inundabile. El poate fi considerat un precursor al gândirii ecologice, care a influențat pătrunderea principiilor ecologice în România. Printre alți cercetători cu renume putem menționa: E. Racoviță, I. Prodan, Al. Borza, Tr. Săvulescu, P. Enculescu, N. Botnariuc, A. Vădineanu etc., studiile cărora rămân foarte importante pentru literatura de specialitate românească și constituie un adevărat tezaur de termeni ecologici. După cel de al Doilea Război Mondial, cercetări de ecologie au fost efectuate de I. Dediu, E. Andriescu, N. Bercea, V. Decou, L. Munteanu, M. Olteanu, V. Simionescu, A.

Penescu, A. Maxim, D. I. Marin etc. Cu siguranță, lista acestor nume ar continua deoarece, cum am menționat anterior, problematica ecologică este o temă foarte actuală, care capătă amploare în lumea contemporană.

În ultimele decenii, se intensifică studiile de ecologie modernă efectuate în diferite institute de cercetare în România și Republica Moldova, care au ca obiectiv studiul resurselor materiale ale biosferei sub impactul acțiunii umane. Rezultatele acestor studii constituie obiectul diferitor conferințe naționale care urmăresc stabilirea unor strategii de păstrare a echilibrelor ecologice.

După anul 1989, se înființează facultăți și secții de ecologie în diferite centre universitare. În domeniul legislativ apar diverse legi ale mediului, iar ecologia este în atenția diferitor partide politice, luând naștere Partidul Ecologist, Mișcarea Ecologistă (România), Partidul Verde Ecologist (Republica Moldova). Organismele politice și administrative se integrează în diferite acțiuni organizate la nivel planetar, de exemplu, participarea la diferite forumuri și simpoziumuri internaționale. În ultimii ani, pe râurile din România și Republica Moldova au avut loc inundații catastrofale fără precedent, datorate, în primul rând, despăduririlor masive. Față de aceste efecte dezastruoase ale acțiunii cauzate de oameni, se impun măsuri urgente de amenajări silvice și hidrotehnice, care să reducă manifestarea acestor fenomene. Rezultatele și ideile care reflectă aceste atitudini sunt publicate în numeroase reviste de specialitate: *Buletin Ecologic*, *Mediul Ambient*, *Revista Apelor*, *Cartea Roșie* etc.

Analizând ideile expuse mai sus și pornind de la faptul că orice fenomen își atestă dovada de durabilitate inclusiv prin pătrunderea sa în limbă, ținem să afirmăm că ecologia își creează propriul limbaj și este ușor de înțeles că terminologia care abordează la ora actuală domeniul ecologic este destul de diversă. Ecologia s-a îmbogățit constant cu noi termeni, dat fiind faptul că apariția continuă a noilor concepte a necesitat găsirea unor termeni care să corespundă acestei sfere. În linii generale, calea de afirmare a ecologiei ca știință a generat în paralel și crearea unui limbaj specific ei, iar acest limbaj terminologic este preluat atât de domeniile implicate în ecologie, cât și de alte sfere interdependente. Prin urmare, terminologia ecologică are un grad sporit de implicare a noțiunilor din toate domeniile participative.

Bibliografie:

1. Dediu, Ion (2010) – *Tezaurul terminologic al ecologiei*, Chișinău, Știința, 284 p.
2. <http://dexonline.ro>
3. Fițiu, Avram (2003) – *Ecologie și Protecția Mediului*, Cluj Napoca, Editura Academic Press, 155 p.
4. Marin, Doru Ioan – *Ecologie și protecția mediului*, București.
http://www.academia.edu/18681373/Ecologie_si_protectia_mediului_-_suport_curs_ID-Doru_Ioan_MARIN.
5. Maxim, Aurel (2008) – *Ecologia și protecția mediului*, Cluj Napoca.
<http://documents.tips/documents/curs-de-ecologie-si-protectia-mediului.html>.

STRATEGIES FOR DEVELOPING AN EFFECTIVE WRITING STYLE

Matei Tamara,
PhD, associate professor, MSU

Un stil clar de scriere nu este doar domeniul scriitorilor profesioniști. Oamenii zi de zi avansează parțial din cauza capacității lor de a scrie clar și eficient.

Toată lumea scrie CV-uri, scrisori de intenție, memo-uri, faxuri și scrisori de afaceri. De aceea, este necesar ca toți să ne cultivăm un stil de scriere eficient, care să transmită mesajul nostru în mod clar, concis și grațios. Mai mult decât atât, oamenii sunt implicați în toate tipurile de afaceri, produc diferite bunuri și servicii pe care doresc să le vândă. Pentru aceasta, ei trebuie să-și promoveze bunurile, serviciile, imaginea, companiile și fac asta prin scriere. Copywriting-ul a apărut recent ca o abilitate pe

care trebuie să o stăpânești dacă dorești să reușești. Stilul de a scrie conectează cu un anumit public, provocând emoții care duc la acțiune.

Prezentarea se va concentra pe unele aspecte în ceea ce privește dezvoltarea unui stil eficient de scriere.

Keywords: writing style, audience, purpose, subject, diction

A clear writing style is not restricted to professional writers. Everyday people get ahead because of their ability to write clearly and effectively. Everyone writes CVs, cover letters, memos, faxes, and business letters. Therefore, we all need to develop an effective writing style that helps us get our point across clearly, concisely, and gracefully.

While everyone's writing style is as individual as his or her fingerprints, every writing style shares the same characteristics:

- It suits the tone to the readers. For example, a respectful tone will be used in a eulogy (funeral speech), but a humorous tone can be used in a speech at a birthday party.
- It is free of errors in grammar and usage (unless fragments are being used in dialogue).
- It is free of errors in spelling and punctuation (unless misspellings are being used in dialect).
- It does not include offensive words.

Writers often change their style for different kinds of writing and to suit different audiences. A good writer should always focus on the subject, audience and purpose of writing.

When a *subject* is selected, it ought to interest both the writer and the reader, at least potentially. It should be within the range of the writer's experience and skill. The writer should not be afraid to express their own opinions and feelings as they are a vital part of the subject. No matter what the topic, the writer is really writing about how they understand it, how they feel about it. Good writing has personality. Readers enjoy sensing a mind at work, hearing a clear voice, responding to an unusual sensibility. If the chosen topic is of general concern, and if genuine feeling and intelligence come through, the writer will be interesting. Interest lies not so much in a topic as in what a writer has made of it.

To be an effective writer and speaker, one must understand how the *audience* is likely to react to what he or she says and how she or he says it. Knowing *who* the writer is communicating with is fundamental to the success of any message. The one who writes needs to tailor the writing style to suit the audience's needs, interests, and goals. Before writing anything that will be shared with others, the audience must be analysed. These questions will be a good guide:

1. *Who will be reading what I have written?*

Possible audiences include teachers, classmates, colleagues, clients, friends, strangers.

2. *How much do my readers know about my topic at this point?*

Are they novices, experts, or somewhere in between?

3. *What information must I provide for my message to be successful?*

Sometimes the writer will have to provide a great deal of information to help the readers grasp the message. Other times, in contrast, he or she will have little, or no, information to add.

4. *How does my audience feel about this topic?*

Are they neutral, hostile, enthusiastic, or somewhere in between? A hostile audience is much more difficult to reach than a friendly one.

5. *What obstacles (if any) must I overcome for my message to be successful?*

The writer might have to deliver bad news, for instance.

6. *What style of writing does my audience anticipate and prefer?*

Of course, the writer will suit his or her style to the audience's needs and expectations. For instance, long, difficult words for young children will not be used. Similarly, the usage of many idioms for non-native speakers of English will be avoided.

In most instances, the writer will have a clearly defined audience, so he or she can adjust the style to appeal to them and help achieve the purpose. Other times, however, the audience will

not be as easy to identify. For instance, one might be sending a CV and cover letter to a job identified by only the most general description and a post office box. In this situation, it is even more critical to get some information about the readers.

A love letter. A business memo. A short story. A poem. An inventory. A letter to a company explaining a problem with delivery.

Although each of these documents seems very different, they are alike in one crucial way: *they each have a clear purpose. Keeping the purpose in mind when writing helps to craft a clear and appropriate style.*

Writers have four main purposes:

- to explain (exposition)
- to convince (persuasion)
- to describe (description)
- to tell a story (narration)

Exposition is constructed logically. It organizes around cause/effect, true/false, less/more, positive/negative, general/particular, assertion/denial. Its movement is signalled by connectives like *therefore, however, and so, besides, but, not only, more important, in fact, for example.*

Persuasion seeks to alter how readers think or believe. It is usually about controversial topics and often appeals to reason in the form of argument, offering evidence or logical proof. Another form of persuasion is satire, which ridicules folly or evil, sometimes subtly, sometimes crudely and coarsely. Finally, persuasion may be in the form of eloquence, appealing to ideals and noble sentiments.

Description deals with perceptions—most commonly visual perceptions. Its central problem is to arrange what we see into a significant pattern. Unlike the logic of exposition, the pattern is spatial: *above/below, before/behind, right/left, and so on.*

The subject of *narration* is a series of related events—a story. Its problem is twofold: to arrange the events in a sequence of time and to reveal their significance.

A written piece often has more than one purpose, but one purpose usually dominates. For example, a letter of complaint will describe, explain, and persuade. However, its primary purpose is to persuade, as the writer tries to convince the audience to make redress.

Style is also created by description, repetition, voice, parallel structure, and punctuation.

The sentence length should be adjusted to the topic. When the topic is complicated or full of numbers, short, simple sentences will be used to aid understanding. When the topic is less complex, longer sentences with subordination can be used to show how ideas are linked together and to avoid repetition.

Clear writing uses sentences of different lengths and types to create variety and interest. Simple, compound, complex, and compound-complex sentences may be mixed for a more effective style. The subject of each sentence will be selected based on what the writer wants to emphasize. Since readers focus on the subject of the sentence, it must be made the most important aspect of each thought.

Key words or ideas must be repeated to achieve emphasis. However, only the words that contain a main idea or that use rhythm to focus attention on a main idea will be repeated. Repetition is a key element in many of the most famous speeches, such as John F. Kennedy's inaugural address. Kennedy used repetition to capture the cadences of natural speech to create one of the most memorable lines of the twentieth century: "*And so, my fellow Americans, ask not what your country can do for you — ask what you can do for your country.*" [3, p.187]

The active voice, not the passive voice, will be preferred (especially in cases one needs to persuade). In informal writing, the pronoun *you* will be used to engage the readers. The second-person pronoun *you* (rather than the third-person *he, she, one*) gives the writing more impact because it directly addresses the reader.

The choice of punctuation also has a critical influence on the writing style because it determines the degree of linkage between sentences. Further, it suggests whether sentence elements are coordinating or subordinating [1, p.338].

Diction is a writer's choice of words. Since words have specific meanings, and since one's choice of words can affect feelings, a writer's choice of words can have great impact in a written work. Diction affects the clarity and impact of the message. Therefore, the diction in a specific writing situation depends on context: audience, purpose, and tone. The word choice a writer makes determines the reader's reaction to the object of description, and contributes to the author's style and tone. Writers employ diction, or word choice, to communicate ideas and impressions, to evoke emotions and to convey their view of truth to the reader.

Language is the primary conductor between the brain and the minds of the audience. Ineffective language weakens and distorts ideas. If a writer wants to be understood, and his/her ideas to spread, using effective language must be the top priority of every person involved in the process of writing, regardless of which functional style the written text belongs to. In the modern world of business and politics this is hardly ever the case. In many instances, imprecise language is used intentionally to avoid taking a position and offending various demographics.

Diction is measured from *formal* to *informal* language usage. *Formal diction* is marked by multi-syllable words, long sentences, and a formal tone; *informal diction* includes shorter words and sentences and a less formal tone. Neither level of diction (or any levels in between) is "good" or "bad"; rather, each is appropriate in different writing situations. Any of the generally accepted levels of diction—formal, informal, colloquial, or slang—may be correct in a particular context but incorrect in another or when mixed unintentionally.

English is one of the richest languages in the world, one that offers many different ways to say the same thing. Words must be selected carefully to convey the thoughts vividly and precisely. Words with the precise meanings must be selected. For example, *blissful*, *blithe*, *cheerful*, *contented*, *gay*, *joyful*, and *gladdened* all mean "happy"—yet each one conveys a different shade of meaning.

The Elements of Style by William Strunk, Jr., and E. B. White is probably the most famous writing book of our time. This slender little volume contains this advice: **omit needless words**. "Vigorous writing is concise. A sentence should contain no unnecessary words, a paragraph no unnecessary sentences, for the same reason that a drawing should have no unnecessary lines and a machine no unnecessary parts. This requires not that the writer make all his sentences short, or that he avoid all detail and treat his subjects only in outline, but that every word tell" [4, p.10].

An effective writing style shows an economy of language. When needless words are omitted, *redundancy* is omitted — the unnecessary repetition of words and ideas. Wordy writing forces the readers to clear away unnecessary words and phrases before they can understand the message. Here's a piece of writing advice from a letter Mark Twain wrote to a student named D.W. Bowser: "I notice that you use plain, simple language, short words and brief sentences. That is the way to write English--it is the modern way and the best way. Stick to it; don't let fluff and flowers and verbosity creep in. When you catch an adjective, kill it. No, I don't mean utterly, but kill most of them--then the rest will be valuable. They weaken when they are close together. They give strength when they are wide apart. An adjective habit, or a wordy, diffuse, flowery habit, once fastened upon a person, is as hard to get rid of as any other vice." [5].

His words still ring true. Readers can benefit from plain language and clear sentences. We tend to get carried away describing our activity, products and services, but adjectives often distract from what we are trying to say. Twain's note is a reminder to get to the point and eliminate fluff during the proofreading process.

In his landmark essay "Politics and the English Language," George Orwell wrote, "Modern English prose . . . consists less and less of words chosen for the sake of their meaning,

and more and more of phrases tacked together like the sections of a prefabricated henhouse.” He concluded: “The great enemy of clear language is insincerity. When there is a gap between one’s real and one’s declared aims, one turns as it were instinctively to long words and exhausted idioms, like a cuttlefish squirting out ink.” [2, p.9].

But George Orwell didn’t just complain. Fortunately, he suggested a number of remedies. His guidelines have become the classic yardstick for a strong and effective writing style.

1. Never use a metaphor, simile, or other figure of speech which you are used to seeing in print.

Phrases such as *toe the line*, *ride roughshod over*, *stand shoulder to shoulder with*, *play into the hands of*, *an axe to grind*, *Achilles’ heel*, *swan song*, and *hotbed* come to mind quickly and feel comforting and melodic. For this exact reason they must be avoided. Common phrases have become so comfortable that they create no emotional response. Take the time to invent fresh, powerful images.

2. Never use a long word where a short one will do.

Long words don’t make you sound intelligent unless used skilfully. In the wrong situation they’ll have the opposite effect, making you sound pretentious and arrogant. They’re also less likely to be understood and more awkward to read.

When Hemingway was criticized by Faulkner for his limited word choice he replied: “Poor Faulkner. Does he really think big emotions come from big words? He thinks I don’t know the ten-dollar words. I know them all right. But there are older and simpler and better words, and those are the ones I use.”

3. If it is possible to cut a word out, always cut it out.

Great literature is simply language charged with meaning to the utmost possible degree. Accordingly, any words that don’t contribute meaning to a passage dilute its power. Less is always better.

4. Never use the passive voice when you can use the active.

At the heart of every good sentence is a strong, precise verb; the converse is true as well – at the core of most confusing, awkward, or wordy sentences lies a weak verb. Try to use the active voice whenever possible.

5. Never use a foreign phrase, a scientific word, or a jargon word if you can think of an everyday English equivalent.

This is tricky because much of the writing published on the internet is highly technical. If possible, remain accessible to the average reader. If your audience is highly specialized this is a judgment call. You don’t want to drag on with unnecessary explanation, but try to help people understand what you’re writing about.

6. Break any of these rules sooner than say anything outright barbarous (extremely cruel or unpleasant, or failing to reach acceptable social standards). [2, p.10]. Orwell finishes his essay: “Political language [...] is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give an appearance of solidity to pure wind. *One cannot change this all in a moment, but one can at least change one’s own habits, and from time to time one can even, if one jeers loudly enough, send some worn-out and useless phrase [...] into the dustbin, where it belongs*”. [2, p.11]

Bibliography:

1. Manser Martin H., *Guide to Good Writing*, 2017, USA
2. Orwell George, *Politics and the English Language*, available https://www.npr.org/blogs/ombudsman/Politics_and_the_English_Language-1.pdf accessed on October, 20, 2018
3. Rozakis Laurie, *English Grammar for the Utterly Confused*, 2011, McGraw Hill Companies Inc.
4. Strunk William, Jr., *The Elements of Style* (4th edition), 2009, A Pearson Education Company

5. Twain Mark, *Letter to D. W. Bowser*, March 1880, available <http://www.twainquotes.com/19391225.html> , accessed on October, 20, 2018

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL-CREATIVE SKILLS BY MEANS OF ACMEOLOGY DURING THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Mikhaylova A.U.,

**Senior Lecturer of Practice Romance and German Languages. Post-graduate Student
Sevastopol National Technical University. Sevastopol, Ukraine**

The article focuses on the perspectives of acmeology in the development of students professional-creative skills during the process of foreign language learning, the purpose of this article is to analyze the benefits and perspectives of implementing acmeology and acmeological approach in a process of a development student' professional-creative skills during a foreign language learning, on a example of English.

Keywords: globalization, education, research, communication, skill, creativity

Globalization in engineering education and research is a reality nowadays. A well-educated, intelligent and creative person of future specialist is certainly to be able to effectively communicate in non-native speaking technologies and to be able to be promoted in their career. English is of particular importance for engineering students as it is the key to science, technology and commerce and English is considered to be the language of the future. Students are sure that English is an essential requirement in getting highly-paid job, which enable them to read instruction materials, industrial imported goods, equipment, machines more further to communicate with foreign colleagues due to their daily work requirement. It is very important to investigate engineering students' motivation and attitude towards learning English. That's why it is necessary to create a good learning atmosphere. New methods can guide the students to learn more, meaningful and successful.

Nowadays it is still urgent to discuss what to teach and how to teach a foreign language taking into account the objective social and professional needs of future specialists in our country. Besides businessmen, tradesmen, engineers, scientists and scholars all over the world must know English because it is the international means of exchange of information and experience. That's why it is necessary to use such learning techniques that would help students to develop not only the knowledge but also student's professional creative skills. In our opinion, *the acmeological approach* is the best choice, because students have the possibility to learn both academic material and develop interpersonal skills.

The approach to the organization of educational process when the mastering with foreign language determines the quality of professional training of future specialist is developed in the investigations by Bulgakova D, Domashnev A, Mirolubov A. They consider that the foreign language learning process is a means of subject teaching of professional activity.

Modern social-economical conditions actualized problems of professional self-determination of personality, of the training go-getting, creative, competitive and professional-mobile specialists. One of the most perspective decisions of these problems is a training process formation with the support of acmeology theory (Ribnikov N, Bodalev A, Ananov B, Derkach A, Kuzmina N, Zimnyayu I and others). Psychology and pedagogical bases of professional knowledge formation of abilities and skills of the future engineer of double competence was investigated by Arakin V, Zimnyaya I, Leontyev A, Passov E, Salomatov K, Folomkina S, Shatilov S, Nobel A and others. Deep theoretical generalization of problems of development of creative personality in the technical institutes is stated in works of Osipova E, Shilenko L, Gyl'ps A, Bruntseva A, Portnyazhka O, Onufrieva A and others. Most writers on creativity agree that it

is possible to encourage and indeed to inhibit the development of creativity' in students The theoretical analysis showed that the question about the formation of professional-creative skills of future engineers during the process of foreign language mastering is very actual. Besides in the pedagogical theory and practice the acmeological potential of foreign language in the professional becoming of engineering students has not researched yet. We saw that the realization of acmeological approach to develop students' professional creative skills in modern scientific literature with a help of English language classes hasn't considered yet.

That's why the purpose of this article is to analyze the benefits and perspectives of implementing acmeology and acmeological approach in a process of a development student' professional-creative skills during a foreign language learning, on a example of English.

In the process of globalization of the system of higher education the necessary requirement of professional mobility of student is knowledge of English language. Due to it the future engineers have the opportunity to develop personality skills and professional creative abilities that decides one of aims of education that is an education of harmonically and to the all-round developed personality.

We would like to say that realization of acmeological approach will provide a strengthening of professional motivation of future engineers, a stimulation of their creative potential, a revelation and a fruitful use of personality resources for the achievement of success with professional activity by means of forming of acmeological orientation of personality (Derkach A., Markova A., Reva G. and others). So, Danilova G. marks that acmeology is a science about a quality of personality and a quality of life. On her mind, acmeology of education investigates the conditions of achievement of high quality of the educational systems, development of subjects of educational process and is oriented on psychology of development of personality in educational and professional activity" [1, 96]. Maksimova V., examining acmeology in the context of problems of quality of education, supposes that the special meaningfulness is acquired by the acmeological theory of maturity. She considers that present educational establishments play a poly functional role in the development of man and society and can provide high quality of education, if they will function as multidimensional models operating in a spirit of a social order [2, 9-14].

What does it mean "acmeology"? Translated from Greek "acme" means a peak of development, and "logy" is a science. Acmeology as a science contains new capabilities of the consideration of becoming professional-creative personality of future specialists as a part of "acme" mastering by them - conditions of the achievement highest degrees of the development. The main acmeological mechanisms of acme achievements in the professional activities are self-control, self-education, self-fulfillment and self-development

Today a foreign language acquires the role of means of cross-cultural communications. And first of all, the necessary requirement of mobility of future specialist is knowledge of foreign languages. It requires the determination of basic strategic directions of improvement of aims, methods, terms and facilities of the foreign language learning. In a practice of the professional communication of specialists of different countries professionally-communicative deformations take place. Therefore, it is very important to examine a concept "professional deformation" in the context of problems of intercommunication of activity and personality, profession and consciousness, acmeology and the creative development of personality.

We agree with the words of Vitkovskaya V. and Popova O. that "on the modern stage of development of world community it is necessary for the competitive specialist to have developed speaking abilities, attaining the highest level in development of the professional creative skills which are directed to professionally-creative self-development and self-realization. Research materials show that presently there are different conceptions of professional mobility that is interpreted according with, axiological and acmeological positions. Acmeological approach to the investigated problem gives an opportunity to comprehend understanding of

essence of professional mobility that is unreserved narrow specialization, and allows engineer to be oriented in the wide circle of questions, provides social and professional mobility of personality, the requirement in active self-development, productive realization of creative potential in professional activity and achievement.

Undoubtedly, only specialists attaining the level of creative individuality in the professional development are able to become competitive. This range of problems is belonging to acmology Realization of a approach will provide strengthening of professional motivation of future engineers, stimulation of their creative potential and fruitful use of personality resources for the achievement of success with professional activity by means of forming of acmeological orientation of personality

To feel herself effective, fully functioning personality, socially active, aspiring to realize the internal potential in modern social-cultural conditions, but as professional - to be competitive at the market of labour, a future engineer must have next abilities that will help him operatively to react on constantly changing social and professional situations:

- versatile open mind, helping to accept new views, ideas in the life;
- ability to realize a freedom of choice;
- ability to estimate the possibilities, knowledge objectively;
- readiness to advance you-self regularly;
- aspiration to the achievement of success.

The quality results of education and socio-cultural competence can be attained by different kinds, methods and approaches among which there are acmeological technologies, such as interactive work in a group and training of practical abilities and others.

Teaching English to technical departments has its specifics in each university, having certain basic elements in common.

Among the main problems faced by teachers are:

- different levels of English at the beginning of course and in same group of students;
- foreign languages are taught only for 2 years;
- lack or absence of certain background access to multimedia equipment for classes, etc

The main goal of the technical course teaching is "to equip" the students with the language skills that would enable them to read, process, understand, analyze, present and use in their studies and professional activities. The students' reading skills are to be mastered and practiced during each class, so that reading for professional purposes would contribute to their database knowledge and development in the subject area worldwide, all activities are aimed at professional reading to identify and process useful information and use it depending on their current or future needs.

Nowadays more and more resources are opening up for both teacher and students. We need to develop and teach students to apply efficiently their search, analytical skills and creation so that we could take advantage of using those modern resources available.

A teacher has to follow his own heart and use his creativity to help the students. It is said that the best teachers are artists who know the science of teaching.

Teaching technical English combines both subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because students are able to apply what they learn in their English classes to their main field of study. Also the students' abilities in their subject-matter field improve their ability to acquire English.

Certainly, the students must come to the English classes with a specific interest for learning the language when they have opportunities to understand and work with language in a context that they comprehend and find interesting.

In order to maintain students' interest to studies it is necessary to introduce new types of activities. We think that it's important to include into work with technical texts not only reading, translation, audition and learning new words, but also interactive activities, animations,

diagrams, project works, conferences and so on. We think that the teaching material which may be recommended for developing creative skills is a modeled text that is the text which, by method of analysis through synthesis, is shaped into such a perfect, pure, standard form that it can be safely reproduced by foreign learner.

The aim of the professional and creative abilities development of future engineers on principles of acmeology is a using acme-directional strategies of creative self-realization in the process of achievement of tops of professionalism by future specialists. Realization of acmeology approach comes true due to facilities of application of acmeological techniques, in fact they assist activation of internal potential of students.

The specific aim of acmeology unlike other sciences about a man is to investigate all vital and professional ways of personality. Acmeology studies the problems of perfection, correction of professional activity.

In the context of the development professional and creative capabilities of future engineer on principles of acmeological approach which are in such concepts: competitive engineer, acme-technologies, self-perfections, self-development, creative activity, acmeological factors and acmeological terms.

Forming professional and creative capabilities of future specialists of higher education must be built on a model that is created, coming from those productive functions and generalized tasks of activity, that must execute and decide specialist, and also skills and abilities he must own

Professional and creative capabilities of future engineer are follows:

- 1) developed engineering thinking;
- 2) valued points and humanistic orientation;
- 3) high professional competence;
- 4) developed engineering abilities;
- 5) formed emotionally-sensual sphere;
- 6) possessing by modern engineering technologies;
- 7) creative work and mastery;
- 8) readiness to self-development and self-perfection;
- 9) high professionalism.

The situation in teaching English is not so simple because of the limited number of hours. That's why it is very important to motivate students. Motivation is one of the key determining factors in both professional-creative potential development and foreign language achievement. A motivation is connected with the prospective achievements of the foreign language skills, such as getting a better job or higher salary [3]. Students with low motivation are not active and unbiased, particularly in grammar explanation lessons. Moreover, they are reserved and remote from the lesson. That's why the specific strategies have to be developed to improve students' motivation to learn English. To maintain students' motivation it is necessary to introduce new types of activities. The tasks presented below provide a feedback between the teacher and the student (Methodical instructions for radio engineers):

Practical examples

1. *To develop creative work:* Complete the puzzle using the clues:

- a) an oscillation propagated through a medium or space such that energy is periodically interchanged between two kinds of disturbance
- b) the emission or transfer of radiant energy' as particles, electromagnetic waves, sound, etc
- c) an electrically charged atom or group of atoms formed by the loss or gain of one or more electrons

RADIO QUIZ:

Who invented 'wireless transmission of data using the	Reginald Fessenden and Lee de Forest
-------------------------------------------------------	--------------------------------------

Who invented amplitude modulated (AM) radio,	Edwin H. Armstrong and Lee de Forest
Who invented frequency modulated (FM) radio, so that an	Nikola Tesla, Guglielmo Marconi and Alexander Popov

3. Readiness to self-development and developing engineering thinking: *Replace the italicized words with the equivalents from the list:*

Awarded validate capacity carried reinstated radio link radiation testing properties

I Since the energy of an individual photon of radio frequency is too low to remove an electron from an atom, radio waves are classified as non-ionizing radiation.

- Information can be **transmitted** in audio or other signals
- Rudolf Hertz first demonstrated that radio **emission** had all the **qualities** of waves to **prove** Maxwell's theory through **experiment**.
- In 1896 Marconi was **granted** with British Patent 12039, "Improvements in transmitting electrical impulses and signals and in apparatus there-for".
- Popov A S. was the first to develop a practical **wireless communication** system based on the coherer.

- Tesla's patent was **restored** in 1943 shortly after his death

4. To develop engineering thinking and high professional competence: *Read the text again and decide whether the following statements are true (+) or false (-) ones. Correct the false statements:*

- Radio of the 21st century run the entire power of the transmitter through a carbon microphone.
- A radical change was brought both in radio receivers and transmitters in the 1920s by means of crystal set.
- James Clark Maxwell can be titled as the theoretician of dynamic theory of the electric field
- It was H. R Herz who first transmitted and received radio waves when he noticed that his induction balance caused noise in the receiver of his homemade telephone.
- Coherer as a device was developed after the vacuum tube had been introduced.

5. To develop engineering abilities: *Complete the sentences as in the text:*

I Early radios used some type of amplification through electric current of battery, but in the mid 1920s...

- When radio waves pass an electrical conductor...
- Electromagnetic radiation propagates by means of...
- In 1880 David E. Hughes demonstrated his discovery to the royal Society but...
- Tesla described and demonstrated in detail...
- Edouard Branly of France and Popov A S. of Russia produced ...
- In 1897 Marconi established
- The decision to reinstate Tesla's patent was based.

6. *Readiness to self-development: Match the following words with their synonyms:*

bit	keep
sequence	enlarge
integrity	chip
extend	arrangement
maintain	junction

7. *To develop engineering thinking: Jumbled words. Rearrange the letters to make words and match them with the definitions:*

- Rolcoltec* a) A contact between two different metals or other materials,
- Sretiecd* b) The region in a transistor in which the charge-carrying

3. *Tonujinc* holes or electrons originate
 c) Separate or distinct in form.
 d) The region in a transistor into which charge carriers flow from the base.
4. *Ife i a rti i rp*

8. To develop engineering abilities and high professional competence: Using the text explain the meaning of the following abbreviations:

- CCD - _____
 ATM - _____
 IP- _____
 QoS- _____
 PNNI- _____

9. To develop engineering thinking and abilities: Now match these words with the definitions, mark the suffixes. _____ . _____

use fill	- giving help, serving a useful function . :
wasteful	- communicating without connecting wires or
wireless	- describes something that never seems to change
useless	- innumerable, too many to be counted
tankful	- the amount that can be held by a tank
hangeless	- having no meaning
countless	- having no practical use or advantage
help (ul	- effective: helping you to do or achieve
meaningless	- using more of something than you should,

Another important fact to take into consideration is the composition of the groups. According to Alderman (1999) cooperative learning groups are structured heterogeneously in which gender, ability and ethnicity are mixed together [4]. The motivational problem arises when the groups are organized incongruously according to their abilities as for example, students with high attainment can be given a higher status while students who are not successful can be given lower status [Alderman, 1999]. In this situation the latter students may talk less and as a result may be ignored by other members of the group Efficient use of cooperative learning is an important support in creating an environment where students support and help each other [4]

It should be noted that students of technical departments are more interested in the subjects of their study than in general English. The students are focused on their future needs which include listening to English-speaking reporters and reading scientific articles about new achievements. They not only motivate them to learn English but also enrich their creative potential.

In order to enhance student motivation a teacher can decrease student anxiety by creating a supportive learning atmosphere. Teachers of English are not expected to be experts in every sphere knowledge but their students do not always understand this. That's why the teachers have plenty of issues to address before picking up appropriate teaching material.

The presence of knowledge does not determine a success of professional activity. It is far more important, that the subject of activity was able independently to obtain them and apply in practice Knowledge, abilities and skills are examined only as major means of development of personality of specialist, but not as aim of educational process. On the stage of professional adaptation individual style of activity of future specialist that is based on student's individual-psychological descriptions is formed also.

The high level of motivation of achievement means that a student wants to have a success. In the institutions of higher education the acmeological environment is created, assisting overcoming of the difficulties related to the adaptation period and to the achievement of steady motivation to success

For diagnostics we applied methodology of diagnostics of personality on motivation to

success of T. Elers (Test/Questionnaire T. Elers for the study of motivation of achievement of success) and methodology of diagnostics of personality on motivation to avoidance of failures of T. Elers. The results of establishing experiment showed an insufficient level to motivation of achievement that confirmed the necessity of development of trainings. The aim of forming experiment was in involving students in the process of mastering of specialty on the basis of ideas of acmeological communicative, context, personality-oriented approaches with the use of active forms and methods of educating.

Comparative analysis of given results of establishing and forming experiments showed that the level of formed motivation of achievement of future specialists for the students of experimental group as compared to an establishing experiment had a tendency to increase. Level of formed motivation of achievement in a control group practically did not change. Received results we showed in a table 1

Table I - Change of amount of students of EG (experimental group) and CG (control group), related to the different levels of forming of motivation of achievement of personality (%)

level	group			
	EG		CG	
	first course	graduate	first course	graduate
Low	32	8	30	35
Middle	50	10	55	30
not very high	11	33	10	28
very high	7	49	5	7

The analysis of results of forming experiment and systematic watching educational activity of students educed efficiency of application of acmeological methods in particular, training: (he students of experimental group attained more than high level of motivation of achievement as compared to the students of control group We fixed the positive dynamics of development of motivational component of future specialists in an experimental group in the process of education.

Also teachers should investigate useful practices for turning down students' fear and anxiety. They can build this environment with the help of new methods and approaches One of them is the using acmeological approach which includes followings: establishing a positive learning environment in the classroom; encouraging top-down processing; dealing with texts of current interest; promotion of an understanding of the concept of conventions which is important in text processing grammar and style; development critical thinking skills; catching students' attention; establishing the teacher- student relationship.

Teacher-student relationship and classroom atmosphere are the factors which influence students' attitude towards the target language [5]. Students see their teacher as a role model and they admire him/her That's why they can motivate then- students to learn English by being enthusiastic, joyful and truthful. Learners would like their teachers to be someone who is friendly, kind and reliable. One of the main concerns for the teacher should be telling students that they are all expected to be successful despite their past failures because the past failures can be one the key reasons why students are low motivated and not confident in themselves [6].

Knowledge is not something that can be written on "empty slate" in student's brain [7, p. 18]. It is certainly very difficult to teach students foreign language for specific purposes when they are in their first year of study and do not have enough knowledge in their major in their native language. That's why it is necessary for teacher to use different acmeological techniques that would help students to developed their knowledge and creation as well. Students work together having the possibility' to loam both academic material and develop interpersonal skills. They learn to deal with conflict There are many learning techniques. Here we provide the most popular in our university:

1) Project work. Project work is integral part in teaching technical English. T he students are mainly interested in the real-world projects. Students are motivated as they are away from routine. And students of different levels can benefit from the participation and collaboration in the projects.

2) Presentation and discussion. The teacher presents the text with the information about latest achievements and students try to understand the main idea of it. Then they discuss the article.

3) Role play. It is an extremely valuable method for foreign language learning. Role play can help a lot in fulfilling such tasks: to create a respective knowledge base of such real life scenarios of ineffective English communication and the irrelevance to potential critical situations, to develop rich media interactive virtual simulators of identified real life scenarios taking place on enterprises to allow for effective learning of functional communication of English and to avoid culturally originated communicative incompetence or misunderstandings.

4) Conferences.

5) Active forms of teaching.

6) Methods of TDET (Theory of deciding engineering tasks), ADET (Algorithm of deciding engineering tasks), Brain's storm (attack).

In conclusion it should be noted that teaching of special subject in English requires the development of new approaches to teaching technical English and development professional-creative potential. To be competitive in this field it is necessary to include into work with specialized texts not only reading, translation and memorizing words, but also interactive activities, presentations and conferences. It is important to mention that there are strong reasons for integrating the teaching of all the skills, thus, such learning results in the highest achievements, greatest motivation, and most positive attitude.

Also, to make acmeological approach more effective, the teachers must have a pre-teaching learning during which they could get familiarized with the main objectives, models, planning strategies and implementation acme-techniques. In this respect any teacher training experience of acmeological approach is a good in-service professional training.

Students who want to undertake this method in their classroom must be prepared for collaborative approaches and face-to-face interaction because only thorough planning and preparing, a high level of trust, and commitment to their joint effort can help them realize their "individual accountability" [8] and make their English learning effective and beneficial for them.

Consequently, an acmeological approach to the development of student's professional-creative skills will not only offer an alternative methodology, but also will increase learners' language competence, cultural awareness and communicative skills.

Bibliography:

1. Данилова Г.С. Акмеологічна школа: нова якість освіти // Освіта і управління 12 2002,-№2.-С. 96-108
2. Максимова В.Н. Акмеологічна теорія в контексті проблеми «якість!» освіти / В.Н. Максимова // Педагогіка. - 2002. - № 2. - С. 9-14
3. Doney Z, (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom: [Electronic version] The modern language journal, 273-284
4. Alderman M, Kay (1999). Motivation for achievement. **Possibilities** for teaching and learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
5. Sanj Uranbileg. Strategies that can be taken to lift the motivation level of students in countries where English is a compulsory subject and motivation to learn it is low. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Лінійна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів», Одеса: НАС ім А.С. Попова, 2012 - С. 106-111
6. Jakovos fsiplakides & Areti Keramida (2010). Promoting positive attitudes in ESL/EFL. Classes the Internet TESL Journal, 16, 28-30
7. Atwater, M. Using energy. Teacher's planning guide. New York: MacMillan/McGraw-Hill school publishing company, 1993. - 134 p
8. Dove M. and Honigsfeld A. ESL Co-teaching and collaboration: opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning / M. Dove, A Honigsfeld // TESOL Journal - March 2010. - Issue 1.1.

A BREAK-THROUGH IN TELSP METHODOLOGY: TRANSLATION SYLLABUS

**Mykhaylenko Valery V.,
Professor, Bukovyna State University of Finance and Economics, Chernivtsi
Ukraine**

The purpose of this paper is to reveal a common ground for the methodological and theoretical foundation of TELSP and Professional Discourse Translation. The paper is focused on the major research issue in collaboration with two fields bringing differing perspectives from the field of linguistics to this translation research. The inter-disciplinary research can make a contribution not only to the development of rigorous research in the field of translation studies but also to the ELSP Methodology.

Keywords: EEL, ESL, LSP, Professional English, translation, methodology, conceptual system, cognition, acquisition

Introduction. There are many theories on learning TEFL methodology. TEFL, ELT, IELTS, CELTA, TESOL, DELTA, and other acronyms relate to one thing, teaching English as a foreign language. The range of courses on offer can be quite confusing. The internet is rife with websites offering FEEL courses. As a general rule, though, these TEFL courses are much shorter than the Trinity TESOL or CELTA courses as mentioned above, taking place over a period as short as a weekend (such as the i-to-i courses) [2,130-1441].

The main objective of the present paper is to highlight the common grounds of the ELSP Methodology and Professional Translation to lay the foundation for a breakthrough in teaching English to the university students majoring in any field but English [see our ideas on the Translation syllabus: 10, 295-208]. President of Ukraine stresses that the importance of Global English is so significant that his administration will have to specify its status for the benefit of the country (Pelro Poroshenko, October 6, 2014).

Discussion. English as a Foreign Language (EFL) corresponds roughly to the Expanding Circle described by Braj Kachru [8, 11-30]. English as a Second Language is a traditional term for the use or study of the English language by non-native speakers in countries where English is generally not a local medium of communication. Particularly if you are learning English outside of English-speaking country you face a lot of challenges because English is not the official language of the country.

As for the essentials of the LSP Methodology teachers should explore the key concepts and developments in ELSP theory and methodology. To be successful they will have to follow: the issues of students needs analysis; develop LSP / ESP as a branch of language teaching; implement contrastive approaches to the syllabus and materials design; use current approaches to the assessment in LSP / ESP; evaluate and adapt ESP materials of today; include the role of a disseminator of the latest events in the target of the students' major into the LSP teacher's functional paradigm.

Students can have an opportunity to conduct a needs analysis, evaluate English for Specific Purposes (ESP) materials; create their own syllabus and materials. The ELSP students must consider a variety of branches of ESP such as English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational purposes (EOP) to enable them to develop a comprehensive understanding of ELSP which they can then use in future work.

At the very outset the teacher must highlight basic outcomes of the class. At the end of the LSP class students will; demonstrate an understanding of the key concepts constituting a definite fragment of the world view; display awareness and familiarity with for instance "Economics of the world view constituents and their relationship; show an understanding of major features in common and differential features of the subject; evaluate SL and TL materials and techniques with regard to transformation principles; define the structure of SL and TL "Economics" discourse and assign a set of clichés to every block; conduct typological and contrastive analyses

of the original discourse and its derivative.

Here are some teacher's primary objectives: to familiarize students with key concepts and developments in the subject matter of their major, for instance, economics, engineering, history, medicine, etc., the conceptual system of the subject is the best in this case to explore procedures for needs analysis; evaluate criteria for learning materials design, to provide students with the tools to create their own LSP / ESP materials in response to the analysis of students' needs. The students must bear in mind that their individualized learning: self-study materials; CALL; and use of corpora will be a powerful drive motivated by the employer's requirement: "Applicants must take a test in translations!" Therefore while teaching LSP we should lift up the walls of the class-room and regularly push our trainees into the environment just after the first class.

Although ESL and EFL are often used interchangeably, there are unique differences between the two. Christopher Fernandez says that ESL countries are nations where the medium of instruction in education and government is in English, although English may not be the native language, on the other hand, EFL countries do not use English as a medium of instruction but English is taught in schools [6]. The methods and approaches of teaching English as a second language and foreign language do differ greatly. Charles Barber points out that the distinction between them is not, however, a sharp one, and there are cases, where classification is disputable. Moreover, there is a considerable amount of variation in the roles played by second languages, for example in education, in the fields of discourse used, and in the giving of prestige or power [1].

Teaching Translation to University Students: Prelude. Every translation activity has one or more specific purposes but the main aim of translation is to serve as a cross-cultural bilingual communication vehicle among peoples. In the past few decades, this activity has developed because of globalization and the expansion of the e-communication and technology. For this reason, the translator plays an important role as a bilingual or multi-lingual cross-cultural transmitter of culture and truths by attempting to interpret concepts and speech in a variety of texts as faithfully and accurately as possible [5,107-28].

Most translation theorists agree that translation is understood as a transfer process from a foreign language—or a second language—to the mother tongue. However, market requirements are increasingly demanding that translators transfer texts to a target language that is not their mother tongue, but a foreign language [see: 6].

Hence the importance of training translators, not only in the field of acquisition and command of languages as well as translation strategies and procedures, but also in specific knowledge areas. If translating is a discourse operation interposing between language and thought (Dclisle, 1980), we should accept that in the art or skill of translating we are inexorably going to come across assorted and numerous obstacles. We should always bear in mind that one of the greatest virtues of a good translator is "contextualized intuition," i.e. the ability to find the nearest common sense interpretation of the "not found" element within its context. Whatever the difficulty in the translation process, procedures must aim at the essence of the message and faithfulness to the meaning of the source language text being transferred to the target language text. In the words of Nida and Taber [c.f.:1]: translating consists of reproducing, in the target language, the nearest equivalent to the message in the source language, in the first place in the semantic aspect and, in the second place, in the stylistic aspect.

To a great extent, the quality of translation will depend on the quality of the translator, i.e. on her/his knowledge, skills, training, cultural background, expertise, and even mood. Peter Newmark [11] distinguishes some essential characteristics that any good translator should have:

1. Reading as a comprehension ability in a foreign language.
2. Knowledge of the subject.
3. Sensitivity to language (both mother tongue and foreign language).
4. Competence to write the target language dexterously, clearly, economically and

resourcefully

In addition, Mercedes Tricas refers to *intuition*, or common sense as the most common of all senses; in other words, making use of *that sixth sense*, a combination of intelligence, sensitivity and intuition. Linguistic competence of SL and TL is a necessary condition, but not yet sufficient for tin- professional practice of translation. Neither knowing languages nor being efficiently bilingual is enough to become a translator (Delisle 1980). For more than half a century, translation theorists have been pointing this out, and yet many people believe and claim that knowing two or more languages is identical to knowing how to translate. In addition to SL and TL competence, the knowledge of specialized subjects derived from specialized training and a wide cultural background, and the global vision of cross-cultural and interlingual communication, it is a *must* to learn how to handle the strategic and tactical tools for a good translating performance. It is important to elaborate a methodology that allows the development of an effective and efficient transfer process from one language to another. It is widely known by those committed to the field, translation as a formal professional activity with a theoretical background is relatively new.

Suggestions for the High School and Post-Secondary Students. Those who are serious at completing their education in the English-speaking countries or planning to work for multinational companies inside and outside the English world with English as the working language need to do whatever they can to help themselves and accelerate their language acquisition.

1. Speak English using the Skype software with native speakers, with classmates; listen to the English latest news on BBC, CNN, read English e-books, e-newspapers, e-journals; and write letters, essays, and compositions in English every day, watch movies in English. Keep a reading log, where you take notes of articles and books you have read, and review it.
2. Get to know people who can share their knowledge of the host country, get to understand the culture, the history, the literature, the popular culture as well as the language.
3. Recognize the length of time it takes to learn ELSE (for instance, Economics, Banking, Finance) and keep working at it to be able to get into the Economic English world view. Of course, comparative lectures at the home university in English can be of great help.
4. Change your view on the individual work and understand that in the Anglo-phone educational cultural space, much of the learning is self-practice and comes through self-study, research, doing projects and completing homework. The ratio of individual work is much higher than that of the class work.
5. Keep a daily vocabulary journal and try to single out conceptual systems which can be represented by these words. It is very important for your acquisition of a new fragment of the English world view. If you have a bilingual comparative glossary of your major you can lay the foundation of your minor “Translation.”

Conclusions and Perspectives Nevertheless that the discipline is not new, little hits been done in terms of academic training in higher education in our country to mee the challenges set by the modem society [c.f.: 4, 170-176] to devise didactic methods and procedures to teach or learn Professional Translation.

1. The teachers of Translation know various theories of “How” to translate but they are far from being competent to “How” to actualize all those view.
2. The teachers of Translation have not received a sufficient formal training in translation
3. They have no translation experience at their “finger tips,” most of them do it “by books” or
4. The teaching methodology and translation handbooks content must be oriented al the learners’ major.
5. The subject knowledge for the professional translation is a must, primarily for the teachers No company can afford to employ an “interpreter” of the official interpreter/translator.
5. The Foreign Language Syllabus for university non-foreign language majors must be

drastically overhauled and innovated into their foreign language minor The total sum of hours is sufficient enough without any further financial expenditure.

Bibliography:

1. Barber Charles. The English Language: A Historical Introduction / Charles Barber The English Language: A Historical Introduction. - Cambridge: CUP, 2000. - 299 p
2. Bautista Maria Lourdes S., Gonzalez Andrew B. Southeast Asian Englishes. / Maria Lourdes S. Bautista, Andrew B. Gonzalez // The Handbook of World Englishes Braj B Kachru, Yamuna Kachru, and Cecil L. Nelson (ed-s.j. — Urbana, 11.: Wiley-Blackwell, 2006. — Pp. 130-144.
3. Bell Roger T. Translation and Translating / Roger Bell. - London / New York: Longman, 1989-298p.
4. Budzhak-Jones Svitlana. Language Modem or Communication Facilitator? / Sv. Budzhak- Jones // Reports to the All-Ukrainian Internet Conference. - Chernivtsi: Bukovyna State University of Finance and Economics, 2014. — Pp 170-176.
5. Bums Anne, Kim Mira, Matthiessen Christian M.I.M. How a Translator, Teacher Educator and Linguistic Typologist Worked Together /Anne Bums, Mira Kim and Christian M.I.M Matthiessen. - Training for Doctoral Research. - 2009. - Volume 3. — Number 1. Special Issue. — Pp 107-28.
6. Fernandez Christopher Of English Teachers Then and Now / Christopher Fernandez The Star.On-Linc. [Malaysia). -2012. - Vol. 11.
7. Gerding-Salas Constanza. Teaching Translation: Problems and Solutions //Translation Journal.On-Lme. — 2000. — Vol.4. — N3.
8. Kachru Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle / Braj Kachru // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures Ed. Randolph Quirk and Henry Widdowson. - Cambridge: Cambridge University Press, 1985.-Pp. 11-30.
9. Kussmaul Paul. Training the Translator / Paul Kussmaul. - Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1995. - xi, 178 pp
10. Mykhaylenko V.V. Translation/Interpretation Paradigm Curriculum: Professionalizing Translators / Interpreters / V.V. Mykhaylenko// Naukovy Visnyk Mizhnarodnogo Humanitarnogo Universytetu. — Issue 8.-Vol 2. — Odessa, 2014. — Pp. 205-208.
11. Newmark Peter. A Textbook of Translation / Peter Newmark - New York. London.Toronto.Sydney. Tokyo: Prentice Hall: 1995. -292 p
12. Nida Eugene, Taber Charles Russell. The Theory and Practice of Translating / Eugene Nida and Charles Russell Taber. — Brill, Lcden, 1974. — 218 p
13. Widdowson H.G. Learning Purpose and Language Use / HG. Widdowson. - Oxford: OUP, 1983.-122 p.

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.¹⁴

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"¹⁵. 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"¹⁶.

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»¹⁷.

¹⁴ 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).*

¹⁵ 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

¹⁶ Fayol M., Gombert J.E. (1992): *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris, p.25

¹⁷ Grossmann F. (1999) :« Littératie, compréhension et interprétation des textes », in *Repères n°19*, p.142

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 acquises au préalable» (intégration et structuration des connaissances acquises-élaboration et création de nouvelles connaissances).	Les connaissances requises à l'université

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.¹⁸

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

¹⁸ Beacco J. C (2007): L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris, p. 59

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 réalité¹⁹. 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 : il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants''²⁰

-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.

¹⁹ Zarate G. (2004): *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe, p.47.

²⁰ Besse H. (1984) : «Eduquer à la perception interculturelle» in *Le Français dans le Monde* n° 188. Hachette/Larousse, Paris, p. 21.

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 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 Casas, 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 PE²¹. 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-méninges 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».²²

²¹ Désormais *Compréhension de l'écrit et Production écrite*

²² 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.

- 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.
- 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 de l'apprentissage (2004) :

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

STIMULAREA AUTONOMIEI STUDENTULUI, VERIGĂ DE BAZĂ ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ

Nița Mariana, doctorandă, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate

The acquisition of knowledge depends on our targets, the environment and the culture we are brought up. That is why how or what is the best way to teach English still remains to be unquestionable. Due to the publication of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, nowadays each teacher, each institution and even each student knows what their needs are, their objectives, what and how they have to learn, and what steps they have to take in order to achieve their targets and a resounding success. Yet, there is a lot to be discussed about all these issues. Everyone is taking a deep interest in finding the best answer to what and how we have to teach for a successful outcome and integration into modern society.

Keywords: learning objectives, learning styles, cognitive needs, linguistic knowledge, self-assessment, team work, virtual learning environments

Un promotor al învățării este stimularea și motivația de a reuși și a îmbunătăți treptat performanțele noastre academice și profesionale. Evaluarea autonomă sistematizată reprezintă un motor care ne ajută să identificăm propriile neajunsuri, dezvoltarea abilităților și nevoile fiecăruia dintre noi pentru a putea realiza scopurile propuse. Unul dintre cele mai importante obiective ale multor cadre didactice rămâne a fi dezvoltarea autonomiei studentului. Aceasta ar însemna că educatul ar trebui să-și asume dacă nu toate responsabilitățile atunci măcar o parte din ele pentru ceea ce face și pentru ceea ce dorește să dezvolte în continuare. Trăind într-un secol în care dezvoltarea educațională tinde să devină independentă din cauza tehnologiilor informaționale, cel din urmă scop în materie de predare-învățare devine dezvoltarea competențelor-cheie care ajută la schimbarea direcției către un nou concept și anume *învățarea independentă/autonomă*. Acest termen este pe larg întrebuințat în cercurile ce vizează dezvoltarea educației adulților. După cum afirmă și cercetătoarea V.Goraș-Postică, competențele-cheie care ne ajută să obținem performanțe în diferite domenii sunt cele „*de învățare și autodezvoltare, inițiativă și creativitate, gândire critică, rezolvarea de probleme, autoîncrederea în condiții de incertitudine, gândire și acțiune*” [8, p.19]. Aceasta însă poate implica totodată și niște riscuri sau bariere pentru că, așa precum există și alte probleme în viața de zi cu zi, unii educați pot fi capabili sau mai puțin capabili în a face față tuturor provocărilor și în special celor ce țin de aspectul învățării autonome.

Procesul de învățare autonomă poate fi ghidat fie totalmente fie parțial, deci, fiecare trebuie să-și planifice propriul drum și să reflecteze asupra competențelor și cunoștințelor care vor duce la dezvoltarea personalității lui și anume :

- ce se dorește a dezvolta și perfecționa;
- care vor fi metodele și tehnicile la care va apela;
- materialul și conținutul acestuia;
- timpul acordat și frecvența acestuia;
- monitorizarea și autoevaluarea competențelor.

Dezvoltarea competențelor profesionale și personale scoate în valoare atât personalitatea noastră cât și comportamentul care este un factor important în societate. Formarea și dezvoltarea competenței lingvistice, care este abordată de către majoritatea cercetătorilor din domeniul științei și educației tinde a fi un atu al sec. XXI. Un mare ajutor în dezvoltarea și achiziționarea cunoștințelor lingvistice sunt documentele internaționale care reprezintă instrumentul de bază pe parcursul acestui proces de autoinstruire: **Cadrul European Comun de Referință** împreună cu **English Profile, Portofoliul European al Limbilor, Profilul European al Formării Profesorului de Limbi Moderne, PESSLM** și multe alte surse care ar ajuta la formarea noastră continuă și permite realizarea obiectivelor propuse. Însă fără ghidarea unui specialist în domeniu

(profesorul) totul poate deveni puțin mai complicat, pentru că așa precum afirmă și D.Patrașcu, anume cadrul didactic este cel care deține competențe specifice ce sunt indispensabile în procesul de instruire: **1) competența științifică, 2) competența psihosocială, 3) competența managerială și 4) competența psihopedagogică** [5, p.73]. Cercetătoarea S.Focșa-Semionov statuează trei aspecte importante pentru rolul profesorului în îmbunătățirea învățării autonome și anume [2, p.21]:

- crearea mediului de învățare;
- stabilirea relațiilor dintre cadrul didactic și student;
- predarea și modelarea deprinderilor/abilităților caracteristice învățării independente.

Îndatorirea fundamentală a instituțiilor de învățământ și a cadrului didactic constă în crearea condițiilor optime pentru valorificarea potențialului psihologic al fiecărui educat. Atunci când comunicăm cuiva ceva, indiferent de domeniu, fie el unul social sau profesional, formal sau informal, este foarte important ca persoana căreia i se vorbește să se simtă confortabil și ascultată. Lipsa atenției din partea profesorului și lipsa materialelor didactice poate fi un impediment în calea dezvoltării unui educat independent. Ambianța în care are loc procesul de învățare independentă joacă un rol foarte important. Starea fizică și psihosocială trebuie să fie în echilibru cu atmosfera în care are loc procesul instructiv-educativ. Relația cadru didactic-student reprezintă un auxiliar în acest proces. Personalizarea unei atitudini față de fiecare educabil, o relație deschisă și armonioasă asigură într-o măsură foarte mare experiența de studiere autonomă, sporește nivelul de autoconștientizare.

Învățarea autonomă reprezintă o posibilitate a dezvoltării profesionale chiar și a profesorului, iar aceasta ajută la creșterea performanței sale proprii domeniului de activitate. Realizarea fiecărui scop propus ne definește ca personalitate. Motivarea profesională este cheia succesului garantat. Autorul Jeremy Harmer distinge două tipuri de motivație: **motivația intrinsecă și motivația extrinsecă** [3,p. 90]. Motivarea *extrinsecă* este focusată pe nevoile și dorințele noastre externe precum sunt: necesitatea de a călători și a comunica, necesitatea dezvoltării cunoștințelor enciclopedice, ajută la extinderea orizonturilor (generale/culturale), ajută la dezvoltarea performanței academice, necesitatea unei cooperări profesionale, ne ajută să dezvoltăm o atitudine pozitivă vis-a-vis de procesul de instruire, și nu în ultimul rând oportunitatea găsirii unui job bine plătit în străinătate. Al doilea tip de motivație, cea *intrinsecă*, este descrisă ca fiind „o pasiunea pentru procesul de învățare” și o „competență în a face față provăcărilor sarcinilor de lucru” (Oxford 2013). Educații care tind spre reușită academică și performanță profesională se încadrează perfect în sensul pe care îl descrie această motivație. La fel, autorul J. Harmer ne deschide o altă paranteză și ne vorbește de **motivația instrumentală**, cea pe care o posedă un student pentru că aceasta oferă un avantaj instrumental și anume cel de a primi un job mai bun sau posibilitatea de a locui undeva în străinătate. **Motivația integrativă**, la rândul ei, ne încurajează să studiem limba și cultura poporului spre care tindem a ne integra, încercăm să avem aceleași calități pe care le posedă societatea în care am dori să trăim și să ne dezvoltăm [ibidem, p.90]. Mulți tineri nu reușesc să înțeleagă importanța învățării unei limbi străine. Această lucră se poate întâmpla din mai multe motive și anume: numărul mare de studenți în grupe, studierea unei limbi străine din obligațiune față de cineva, experiență anterioară negativă care a eșuat din careva motive, influența sau atitudinea pe care o are propria familie sau prietenii. Dacă studierea unei limbi străine este văzută ca o competență importantă de dezvoltat, care va ajuta ulterior la dezvoltarea propriei persoane, atunci cu siguranță educatul va reuși să depășească orice prejudecăți și va afecta în mod pozitiv asupra dezvoltării personalității lui. Însă totul se întâmplă datorită cuiva sau datorită a ceva, întotdeauna există un motiv sau cauză forte care ne îndeamnă să continuăm, să demonstrăm că noi suntem în stare și că putem reuși.

A. Carnegie, citat de autorul I.O. Pânișoară, ne convinge de importanța lucrului în echipă afirmând: „Nimeni nu va putea fi un mare lider, dacă va face totul de unul singur sau dacă își va asuma întregul succes” [7, p.176]. Pentru el această *coeziune* între indivizi duce la sporirea și

creșterea motivației de a reuși, de a crește în domeniul profesional. Și cu siguranță, promovarea lucrului în echipă, cooperarea între educați duce la stimularea și cointeresarea de noi aspirații, noi atitudini. Astfel procesul de instruire devine mai incitant, căutând metode inovative care să satisfacă curiozitatea către ceva nou și inedit. Motivarea studentului de a lucra independent pentru a putea escalada pasivitatea și nesiguranța personală duce la trezirea unui interes față de succesul propriu, față de noile viziuni asupra a ceea ce ne înconjoară, oportunități pe care n-i le oferă o societate competitivă în vederea dezvoltării personalității noastre. Lumea modernă este angajată în pregătirea tinerilor care sunt autonomi, tineri care își folosesc creativitatea, abilitatea de a rezolva problemele din viața reală pentru a provoca noi viziuni și aptitudini pragmatice asupra problemelor sociale.

Conform cercetărilor D. Patrașcu, L. Spinei, T. Braileanu et.al., motivarea poate fi la nivel:

- ✓ *individual*, profesorul încearcă să pătrundă esența a ceea ce face și place studentului. Odată ce depistăm motivațiile, atunci transmiterea informațiilor este mai ușoară, iar interesul profesorului față de persoana educatului devine importantă pentru acesta.
- ✓ *colectiv* – cu ajutorul feed-backului și a diferitor forme de chestionare și interviuri, cadrul didactic știe care sunt nevoile grupului, ce interese și scopuri au studenții.
- ✓ *de variații metodologice* – în dependență de interesele studenților, profesorul caută să satisfacă necesitățile acestora cu ajutorul tehnologiilor și inovațiilor care trezesc curiozitate, creativitate și dezvoltarea instruirii autonome [6, p. 21].

Competențele-cheie, prevăzute de Cadrul European comun, cuprind trei aspecte ale vieții care se dezvoltă și se învață pe parcursul întregii vieți [8, apud. p.21]:

- Împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții (capital cultural): competențele-cheie trebuie să dea posibilitatea oamenilor să urmeze obiectivele individuale, conduși de interesele și aspirațiile personale, de dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;
- Cetățenia activă și incluziunea (capital social): competențele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi;
- Angajarea într-un loc de muncă (capital uman): capacitatea fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă pe piața forței de muncă.

Conștiința educabilului competent, profesionist și independent va cere întotdeauna o autoeducație continuă. În continuare, S. Focșa ne ajută să diferențiem profilul studentului care este dependent de învățarea academică și studentul independent [5, p.28]:

Studentul dependent	Studentul independent
Mizează mult pe sprijinul profesorului	Își cunoaște propriul stil de învățare
Nu poate lua decizii despre propria învățare	Este sigur de sine
Nu-și cunoaște punctele tari și slabe	Poate lua decizii argumentate despre propria învățare
Gândește că profesorul este cel responsabil de procesul lui de învățare	Își cunoaște propriile puncte tari și slabe
Nu poate stabili conexiuni între cunoștințele academice și viața reală	Își asumă responsabilități pentru propria învățare
Este motivat doar de note și recompense	Planifică și stabilește scopuri/obiective
Nu poate reflecta asupra propriei învățări	Face conexiuni între cunoștințele auditoriale și „lumea reală”
	Este motivat de progresele realizate în studiu/învățare
	Reflectă asupra procesului de învățare și asupra performanțelor realizate.

După cum putem observa, independența se formează pe parcursul procesului de instruire și continuă pe tot parcursul vieții. O educație permanentă permite performanța progreselor

noastre, permite dezvoltarea unei societăți „calitative”. Evoluția dezvoltării autonome crește odată cu

Sorin Cristea sesizează competențele-cheie care ajută la dezvoltarea educației permanente și anume: a) competența învățării inovatoare; b) competența învățării anticipativă și c) competența învățării productive [1, p.55]. Evoluția dezvoltării cunoașterii depinde de practica și experiența pe care o acumulăm. După teza piagetiană, această dezvoltare se poate produce dacă facem schimb de vorbire, de păreri, idei și cooperare. Dezbaterile și viziunile diferite între educabili, face ca procesul de învățare să se extindă pe arii multilaterale, iar aceasta duce la curiozitate care poate fi satisfăcută doar cu ajutorul dorinței permanente de a căuta și descoperi ceva nou, folosind diferite tehnici empirice. A. Giordan (1989) afirmă că la baza procesului de acumulare a cunoștințelor este modelul învățării alosterice. Acest model vine să pună accent pe „trecerea prin noi” a cunoștințelor și a materialului studiat, pe interiorizarea lui [4, apud.p.27]. Metacogniția (termen creat de psihologul F.H. Flavell) este vitală în procesul de monitorizare a cunoștințelor pentru că doar cunoscând sistemul propriu de gândire, noi vom reuși să autodezvoltăm și autoperfecționăm cognițiile noastre. Fiecare experiență și reflecție asupra acesteia contribuie la construirea sistemului propriu de dezvoltare a cunoștințelor prin învățare autonomă. Monitorizarea permanentă și înregistrarea rezultatelor obținute ajută la performanța procesului de învățare. Scalele care ne ajută la autoevaluarea cunoștințelor diferă în dependență de nevoile, preferințele și aspirațiile fiecăruia. Un lucru foarte important pentru educați care necesită o deosebită atenție ar fi calitatea și nu cantitatea lucrurilor studiate. Timpul ne presează, dorința de a cunoaște și a descoperi ceva nou face ca scopurile pe care le-am notat undeva în caietel să nu fie realizate în timpul stabilit de noi. Taxonomia lui Bloom este asociată cu gândirea critică. Chiar dacă noi deținem niște cunoștințe, înțelegem lucrurile pe care apoi noi încercăm să le aplicăm, nu întotdeauna avem succes. Această gândire critică ne ajută să ne autochestionăm în ceea ce se întâmplă pentru ca mai apoi să aflăm care sunt părerile noastre asupra ceea ce am studiat și la ce nivel suntem. O implicare personală și certă, planificarea a tot ce dorim să dezvoltăm și ierarhizarea lor în dependență de importanța lor întotdeauna va da un rezultat maxim și eficient. Motivația, aptitudinea, competențele generale și respectarea unor principii didactice sunt responsabile de dezvoltarea personalității umane și a succesului. O analiză a abilităților și rezultatelor obținute în urma activităților independente prelungește procesul instructiv-educativ pe tot parcursul vieții în vederea dezvoltării personale dar și profesionale, ajută la crearea unei personalități capabile să facă față tuturor situațiilor neprevăzute și să fie capabil să răspundă provocărilor ce țin de domeniul social și profesional.

Bibliografie:

1. Cristea S. *Competențele-cheie și educația permanentă*. În: *Didactica Pro*. Nr.3(67), 2011
2. Focșa-Semionov S. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Chișinău: CEP USM, 2009, 286 p.
3. Harmer J. *The practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education, 2015, 446 p
4. Mușata-Dacia B. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013, 470p.
5. Patrașcu D., Rotaru T. *Cultura managerială a profesorului: Teorie și metode logice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2006, 296 p.
6. Patrașcu D., Spinei L. et.al. *Manual: formarea profesorilor. Proiectul Tacis ”Reforma Sistemului de Învățământ și Instruire Profesională din Moldova*. Proiect Nr. 97-0454, 105 p.
7. Pânișoară G., Pânișoară I.O. *Motivarea Eficientă*. Iași: Polirom, 2005, 295p.
8. Sclifos L., Goraș-Postică V. et.al. *O competență-cheie: a învăța să înveți*. Chișinău: PRO DIDACTICA, 2010

MODELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR IMPLEMENTAT DE URSS ȘI INFLUENȚA ACESTUIA ASUPRA SPAȚIULUI EUROPEI DE EST ÎN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA

**Parhomenco Lilia, consultant superior
Direcția Politici în Domeniul Învățământului Superior
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării**

The development of certain higher education models in the world and their influence on other educational systems was due to their maturity and complexity at certain points in history. Besides the French and the German model of higher education who polarized the world in modern times, the soviet system became an influential actor in the field in the second part of the 20th century, with a special focus on bordering countries. This articles presents the USSR system of higher education from a structural perspective, offering a glimpse into the specificities of its development, flourishing and decline.

Keywords: technical education, Marxist-leninist ideology, pedagogical seminar, access, russification, radicalization, university autonomy

Evoluția învățământului superior în URSS și anterior Rusia Țaristă a avut un specific aparte, școala rusă dezvoltându-se în baza modelelor europene deja consolidate pe continent, precum și ca urmare a contemplării progreselor realizate de către școala americană. Modelizarea schematică a edificării învățământului superior rusesc ar putea fi identificată prin spusele lui Iosif Stalin, care a caracterizat sistemul de învățământ sovietic ca fiind o copie restructurată după propriile criterii și îmbunătățită, respectiv, a modelelor europene.

Imperiul rus a demonstrat primele sale emergente universitare mult mai târziu decât pe continent, odată cu înființarea în 1687 a Academiei Slavo-Greco-Latine, având ca discipoli pe M. Lomonosov sau A.D. Cantemir și a Academiei Movilene la Kiev, ca urmare a restructurărilor și recunoașterilor țariste. Reformele lui Petru I în vederea consolidării statului și a sistemelor acestuia au condiționat necesitatea înființării unor entități academice care s-ar orienta strict pe problemele apărute în urma reformelor, astfel, în primele decenii ale secolului al XVIII-lea sunt organizate Școala de Medicină (Moscova), Academia Marină, Școala de Ingineri (Peterburg), precum și diverse școli de limbi străine care ar forma specialiști necesități de realitățile cotidiene ale statului.

Punctul de pornire al consolidării învățământului superior rusesc din perspectivă modernă l-a constituit înființarea, în 1755, a Universității din Moscova cu sprijinul și eforturile lui M.V. Lomonosov. Pe lângă universitate activau două colegii: unul pentru curteni și altul pentru raznocinți, ulterior, în cadrul ultimului fiind înființat primul Seminar pedagogic din Rusia. Anterior, însă, în 1725 se înființează Academia de Științe din Rusia, în cadrul căreia activează o universitate și un gimnaziu. Activitatea lui M. Lomonosov în dezvoltarea învățământului superior rusesc s-a materializat prin transformările de ordin ideologic la care acesta a participat, reconfigurând sistemul scolastic religios preexistent cu unul modernist, orientat pe discipline teoretice, pe dezvoltarea gândirii critice și pe utilizarea metodelor empirice în procesul de învățare, considerate, conform spuselor acestuia drept „modelul de perfecționarea intelectuală și morală a personalității umane”. În urma elaborării structurii organizaționale, a planurilor și programelor de învățământ a Universității din Moscova de către M. Lomonosov, instituția a devenit un adevărat for științifico-cultural, leagănul dezvoltării intelectualității și a oamenilor de știință de vază ai Imperiului Rus. În alt centru cultural rusesc, la Peterburg, în 1773 se fondează Institutul de Minerit, care fundamentează învățământul ingineresc în imperiu. Spectrul disciplinelor ce includea algebra, geometria, mineralogia, metalurgia, chimia, mecanica, fizica, și limbile străine, este suplimentat, în secolul al XIX-lea, de paleontologie, istorie universală și rusă, statistica, dreptul, zoologia, botanica, ș.a., fapt ce a lărgit profilul specialiștilor pregătiți de către această instituție.

Oameni de știință precum D.S. Anicicov, I.P.Covalevskii, sau A.N. Radishev au stat la baza fundamentării învățământului superior rusesc din perspective moderne, iar pedagogii N.I. Pirogov, K.D. Ușinski, sau Granovski au generat baza ideologică întru realizarea acestuia. A.V. Letnicov, P.C.Hudeacov, V.I. Granevețkii, ș.a. au pus bazele învățământului tehnic care stabilea drept temei ideea conexiuni indisolubile dintre teorie și practică, materializată în cadrul procesului educațional prin alternarea orelor teoretice cu cele de laborator practice. Un astfel de sistem a devenit recunoscut internațional drept „sistemul sovietic de educație”, fapt demonstrat de multiplele premii cu care a fost onorat peste hotare. N.E. Jukovski a accentuat importanța experiențelor și activităților de cercetare pentru studenți, D.I. Mendeleev a încercat a evidenția rolul educației pedagogice drept element crucial al învățământului superior.

Rolurile și obiectivele universitare se schimbă radical odată cu revoluția din octombrie din Imperiul Rus, care reorientează radical învățământul superior, scopul căruia devine „crearea unei societăți unice, a societății comuniste” [3, p.301], conform decretului din 2 septembrie 1921 cu privire la învățământ în URSS. Școala sovietică oferă studenților cunoștințe general fundamentale, precum și îi pune la curent cu cele mai recente realizări în domeniul științei și tehnicii întru studierea mai profundă a disciplinelor speciale. Studenților le sunt dezvoltate competențe analitice și practice, practica pedagogică a acestora este consolidată și perfecționată, iar ideea leninistă de conexiune a teoriei și a practicii devine fundament pentru întregul proces educațional în cadrul învățământului superior din URSS. În același timp, dezvoltarea învățământului superior sovietic se realizează conform ideologiilor marxist-leniniste, fapt ce demonstrează implicarea stringentă a statului în procesul educațional întru realizarea scopului suprem de creare a unei noi societăți.

Încercările de democratizare a învățământului superior, prin liberalizarea accesului tuturor păturilor sociale la această treaptă, precum și prin instituirea unui învățământ gratuit (legiferat prin articolul 45 al Constituției URSS) și unei burse pentru studenți au sporit numărul studenților și a instituțiilor superioare, au masificat învățământul superior, dar în același timp au impus un proces de rusificare și radicalizare ideologică a tuturor republicilor socialiste membre URSS.

Reperle conceptuale și ideologice ale învățământului superior sovietic erau stipulate prin programele partidului aflat la guvernare, implementate prin hotărâri și realizate prin ordine emise de partid, principala sarcină a educației sovietice fiind formarea în spirit sovietic a studentului, fiecare instituție organizând stagii de formare ce ar asigura un nivel înalt ideologic și politic al cadrelor didactice angajate în acestea.

Învățământul superior sovietic se caracterizează prin prezența unei strânse legături dintre sistemul academic și dezvoltarea societății și a pieții muncii. Specialiștii sunt formați în dependență de necesitățile condiționate de cerințele tehnicii, științei, ale industriei. Institutele de ramură formează specialiști conform profilului acestora, punându-se un accent deosebit și pe industrializarea și militarizarea statului, înființându-se institute de aviație, institute militare, institute inginerești, ș.a. Mai mult ca atât, promotorii ideologiei comuniste, a liderilor de partid și a reprezentanților structurilor comsomoliste sunt pregătiți în instituții speciale-Școala Superioară Comsomolistă de pe lângă Comitetul Central al PC, Școala Superioară de Partid, ș.a. Perioada de formare în instituțiile de învățământ superior durează între 4-6 ani.

Sistemul învățământului superior în URSS se dezvoltă în concordanță cu necesitățile socio-economice ale statului. Astfel, în 1970 43,6% sunt absolvenți ai specialităților economice și inginerești, 35,6% ai specialităților umaniste și ale științelor naturii, în agricultură se formează 7,7% și 7,1% în medicină. Progresul tehnico-științific este condiționat de realizările din domeniul științelor exacte, în special mecanica, matematica, chimia și biologia, pregătirea cadrelor în aceste domenii fiind realizată de către universități. Astfel, instituțiile superioare de învățământ devin centre de excelență nu doar în structurarea pe profiluri și specialități a practicilor de formare ci și în metodologia pregătirii cadrelor.

În aceeași ordine de idei, menționăm că pentru fiecare specialitate se structurează anumite discipline specifice acesteia, în baza unui curriculum, care în combinație cu o practică de producție introdusă în perioada sovietică creează un produs final apt și pregătit pentru a se integra pe piața muncii. Toate disciplinele sunt separate în discipline obligatorii, alternative și facultative (opționale). Totuși, la toate specialitățile, indiferent de profil, se predau discipline sociale (istoria Partidului Comunist, economia politică, filosofia marxist-leninistă și comunismul științific), întru educarea tineretului în spirit marxist-leninist [4, p.8]

Finalitatea studiilor superioare în perioada sovietică era teza de licență, elaborată în urma stagiilor de cercetare realizate în cadrul instituțiilor și a altor structurilor, în baza observațiilor empirice și analizei datelor statistice. Deseori, aceste lucrări demonstrează o valoare deosebită pentru știință și sunt publicate în analele Academiei de Știință a URSS, iar rezultatele practice obținute în multe teze sunt parțial sau total implementate în economie.

Un alt element specific al sistemului sovietic este învățământul seral și prin corespondență (cu frecvență redusă), care permite specialiștilor din sectorul de producție să-și sporească calificările fără a întrerupe activitatea de muncă. Acestea prevedeau frecventarea unui număr de patru ore de patru ori pe săptămână și respectiv prezența la sesiunile de examinare trimestriale, și aveau o durată cu 6-12 luni mai mare decât la forma de învățământ cu frecvență.

Fenomenul-cheie al sistemului sovietic-planificarea, realizată la toate nivelele societății afectează și învățământul superior, care condiționează elaborarea profilurilor specialiștilor necesități de realitatea socio-economică, conținuturile educaționale, disciplinele obligatorii și alternative, termenele de studii. Planurile cincinale încorporează problemele stringente ale educației la moment, astfel, acestea promovează treptat încadrarea femeilor în sistemul educațional, accesul liber la educație și pregătirea profesională pe profiluri largi ca urmare a pierderilor umane în urma războaielor mondiale, ș.a Carențele sistemului de învățământ superior sovietic au fost, în scopul ideologizării severe și reconceptualizării societății, limitarea aproape totală a autonomiei universitare. Toate instituțiile au fost supuse unui control strict centralizat și planificat. Alegerile rectorilor, decanilor și altor șefi ai organelor de conducere academice sunt înlocuite cu numirea acestora din rândurile partidului de către organele centrale încă din 1929. Cadrele didactice ce nu împărtășeau ideologia comunistă sau erau considerați părtinitori vestului și ideilor acestuia erau înlăturați și repressati. Tendințele de centralizare se materializează și prin instituirea Comitetului Unionist pentru Învățământul Superior Tehnic în 1932, care deținea controlul asupra organizării practicii educaționale, calității formării profesionale, aproba planurile de învățământ, programele și metodele de predare, și a Comitetului Unionist pe problemele învățământului superior în 1935, în subordinea căruia revin toate instituțiile, indiferent de afiliere, cu excepția celor militare și cu profil artistic. Ingerința în autonomia sistemului universitar în sine se materializează și prin controlul contingentului studentesc admis la instituții, prioritate fiind oferită tinerilor din familii proletare, pe când intelectualitate, burghezia, sau persoanele nonafiliate ideologiei comuniste sunt deportate și exilate în zone rurale [1, p.36].

Statul susține financiar într-un volum considerabil dezvoltarea învățământului, investind în educație 10% din venitul anual în anii 50, comparativ cu 4% cât oferă Statele Unite acestui domeniu. Sistemul de învățământ superior sovietic atinge cel mai înalt nivel de dezvoltare în anume în această perioadă, când URSS ocupă un loc de frunte la capitolul număr de studenți per 10 mii de locuitori și la pregătirea specialităților în matematică, științele naturii și tehnologii. De fapt, aceste investiții în educație sunt condiționate de dezvoltarea anumitor ramuri, cum ar fi energia nucleară, construcția de rachete, fizica și chimia specializată și vice versa, această conexiune fiind similară relațiilor dintre spațiul universitar și ramurile economiei existente în Statele Unite.

Sistemul învățământului superior a fost reconceptualizat total în perioada sovietică. Activitățile de cercetare și de predare au fost separate în instituții total diferite, astfel cercetarea

se realiza în cadrul institutelor de cercetare, acest sistem fiind valid și astăzi în unele state postcomuniste. Specialităților tehnologice și ingineresti le sunt oferite cote disproporțional de mari întru asigurarea unui sistem de apărare stabil, și nu întru a asigura necesitățile pieții muncii, contrar ideilor promovate în societate [2, p.42].

Diferența dintre scopurile educaționale american și sovietic se conturează pe trei factori. În primul rând, Uniunea Sovietică promovează o concepție diferită referitoare la cunoștințele necesare pentru om precum și la tipul individului pe care sistemul îl produce. Deasemenea, observăm o discrepanță majoră dintre nivelul libertății în alegerea cursului propriu de dezvoltare în aceste două sisteme, precum și o tendință antitetică în ideologiile ce trasează fiecare sistem în parte. Locul, rolul și cunoștințele individului sunt conceptualizate în totalitate din perspectiva necesităților statului sovietic. Statul este tot ce contează în viața sovietică, iar educația este considerată structura primordială în realizarea scopurilor acestuia.

Orientarea pe disciplinele tehnologice, focusarea pe anumite ramuri ale economiei (URSS producea în anii 60 cu 40% din absolvenți în aceste domenii în comparație cu 10-15% în Europa de Vest), ideologizarea masivă, închistarea sistemului a condiționat deteriorarea și prăbușirea sistemului educațional sovietic către anii 80. Absolvenții acestuia încep a nu fi pregătiți pentru soluționarea autonomă a problemelor în activitatea lor profesională, nu dețin competențe de autoinstruire și autoformare într-o societate informațională nouă, în continuă mișcare, nu au abilități de lucru în grup și nici cunoștințe socio-psihologice. Astfel, în pofida investițiilor masive și eforturilor majore depuse întru dezvoltarea învățământului și educarea societății, sistemul sovietic nu a reușit să îndeplinească standardele și nivelul calității prognozate întru a stabili „superioritatea față de lumea capitalistă” [5, p54].

Bibliografie:

1. Ganzeboom and Nieuwbeerta, *Fostering Social Mobility As a Contribution to Social Cohesion*, 1999;
2. Gerber, Schaefer, *Horizontal Stratification of Higher Education in Russia: Trends, Gender, Differences, and Labour Market Outcomes*, *Sociology of Education*, ianuarie, 2004;
3. Lenin V. I., *Полное собрание сочинений.*, ed. 5, v. 41;
4. Shebenyi P., *Changes in the Systems of Public Education in East Central Europe*, *Comparative Education*, 1992;
5. Tomusk J., *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*, 2004, p54.

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.²³

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.²⁴

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.²⁵

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 codification²⁶). 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.²⁷

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).

²³ *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

²⁴ "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*

²⁵ 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. 48

²⁶ *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

²⁷ *ibid*, p. 44

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).²⁸

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.²⁹

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 cold³⁰. Public discourse is compelling and impersonal one.³¹

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

²⁸ 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
29 *ibid*, p. 82-83

³⁰ Xh. Lloshi, *Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika*, second edition, Publisher SHBLU, Tirana 2001, p. 205

³¹ 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

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.³²

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.³³

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, 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.)

32 Xh. Lloshi, *Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika*, second edition, Publisher SHBLU, Tirana 2001, p. 204

33 *Ibid*, p. 207

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.³⁴ 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.³⁵

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 – ***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

³⁴ 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

³⁵ Xh. Lloshi, Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika, second edition, SHBLU, Tirana 2001, p. 207

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).

Bibliography:

1. Kodi, Civil i Republikës së Shqipërisë, Miratuar 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, Miratuar 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, datë16.9.2004 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 (Miratuar 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 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, Shtëpia botuese dhe shtypshkronja Pegi, Tiranë, 2010

MANAGEMENTUL INSTRUIRII DIFERENȚIATE

**Pascaru Daniela, doctor în pedagogie, lector universitar,
Departamentul Limbă Engleză și Franceză Specializate, USM**

Just as everyone has a unique fingerprint, every student has an individual learning style. Not all of our students grasp a subject in the same way or share the same level of ability. To accommodate this reality, teachers can create a user-friendly environment, one in which they flexibly adapt pacing, approaches to learning, and means of expressing learning in response to their students' different needs. Instead of using uniform strategies for all students, this century's effective teachers must design instruction that motivates each student by providing experiential, authentic, and challenging experiences.

The teachers communicate content in such a way that students are able to comprehend it based on their individual prior learning and ability and they adjust their curriculum, materials, learning activities, and assessment techniques to ensure that all students in a mixed classroom can have different avenues to process new knowledge and develop skills having equal access to high-quality learning.

Keywords: individualization, differentiation, individual approach, management, strategies.

Rolul profesorului în cadrul procesului didactic se schimbă comparativ cu învățământul tradițional. Profesorul nu mai este, înainte de toate, furnizor de informație, el având rolul de a facilita construcția de cunoștințe prin: organizarea învățării, motivare, crearea unui mediu adecvat pentru învățare, antrenarea comunicării, acordarea feed-back-ului și dirijarea interpretărilor, confruntarea conceptelor greșite, valorificarea experienței anterioare în învățare etc.

Astăzi, în condițiile noilor reforme din învățământul superior, este deosebit de important faptul de a înțelege că studenții învață în mod diferit: unii memorează informația mai repede, pe când alții necesită mai mult timp pentru înțelegerea și asimilarea acesteia; ei diferă mult și în ceea ce privește modul de a gândi abstract sau de a înțelege idei complexe. De aceea, profesorii trebuie să creeze în clase un mediu prietenos și amiabil, unul în care să adapteze în mod flexibil ritmul de învățare a studenților, tehnicile și metodele de predare/învățare la necesitățile diferențiate ale studenților.

S. Cristea consideră că instruirea diferențiată valorifică fundamentele filozofice și tehnologice ale strategiei de proiectare curriculară a activității educative. El susține, pe de o parte, „resursele de educabilitate maximă ale fiecărui educabil, realizabile în condițiile de egalizare a șanselor de reușită școlară, iar pe de altă parte, module de formare individuale și colective, realizabile, prin analiza nevoilor speciale în condiții de autoevaluare continuă”. [3;156]

G. Dorofeev definește diferențierea ca „un sistem de învățământ care oferă celor ce învață cu o pregătire minimă obligatorie posibilitatea să se adapteze în condiții diverse și să se orienteze spre acele direcții care corespund într-o măsură mai mare predispozițiilor lor”. [9;21]

Considerăm că clasa diferențiată creează opțiuni multiple de receptare și asimilare a informației/conținutului de înțelegere a ideilor și exprimare a conținutului învățat. Spre deosebire de profesorii care utilizează o singură abordare de predare/învățare, cadrele didactice care practică instruirea diferențiată trebuie nu numai să direcționeze și să monitorizeze mai multe activități simultan cu etapele și instrucțiunile specifice acestora, dar și să ajute studenții în elaborarea principalelor reguli de comportament în procesul instruirii. Clasele diferențiate includ o mai mare implicare din partea studenților și o comunicare activă studențească.

Este important de a lua în considerație modalitățile de grupare ale studenților pe parcursul activităților, deoarece, pe lângă nivelul diferit de pregătire, o parte din studenți este mai puternică la unele compartimente/aspecte ale disciplinei și slabă la altele. De exemplu, un student poate fi foarte bun la interpretarea textului, dar nu atât de bun la audierea materialului sau foarte bun la reproducerea informației citite, și nu atât de abil la scrierea eseurilor. În același timp, unii

studenții pot avea un ritm mai lent de învățare la început și apoi, pe parcurs, ritmul poate crește, pe când la alții va încetini.

Este important de ținut cont și de tipurile de activități preferate de către studenți, fiindcă unii lucrează mai eficient în grup sau în perechi, pe când alții au succese mai mari în lucrul individual. Un profesor care înțelege necesitățile de predare și învățare nu pierde nici o ocazie de a-și cunoaște studenții mai bine. Este atent la conversația cu studenții, discuțiile din clasă, progresul obținut de studenți și evaluarea ca o modalitate de a afla mai mult ce i se potrivește unui student.

Activitățile diferențiate trebuie să-i provoace și să le suscite interesul studenților, aceasta fiind o condiție primordială a succesului. În ceea ce-i privește pe studenți, aceștia trebuie să-și asume o mare responsabilitate în procesul de învățare, să fie activi în luarea și evaluarea propriilor decizii.

Învățarea studenților de a participa activ la procesul de învățare le oferă profesorilor posibilitatea de a folosi timpul la lecție eficient, atrăgând atenție tuturor grupurilor de studenți din clasă, pentru că instruirea diferențiată presupune o combinație de activități în care sunt implicați toți studenții, grupuri de studenți sau se lucrează în perechi. Toate acestea fiind posibile datorită faptului că există material didactic care este mai eficient prezentat întregii clase, în grupuri sau individual. [7;89]

Divizarea clasei în studenți puternici și studenți mai slabi ne obligă să delimităm și să stabilim clar obiectivele propuse fiecărui grup de studenți. Este important de a ridica plafonul așteptărilor pentru studenții puternici în așa mod ca ei să concureze, mai degrabă, cu propriile posibilități decât cu obiectivele propuse de curriculum. Pentru studenții mai slabi este important de stabilit clar ce trebuie să știe și să înțeleagă pentru a face progrese în învățarea limbii străine: nu numai în asimilarea, înțelegerea materialului, dar și în aplicarea acestuia în practică. Ambele categorii de studenți au nevoie de asistență din partea profesorului pe măsura obiectivelor propuse.

Pe parcursul realizării activităților trebuie să găsim modalități de a-i face pe studenți să simtă că avem încredere în capacităților lor de învățare. Acest tip de instruire creează o ierarhie printre studenți și, de multe ori, apar probleme. Cei care desfășoară activități mai simple se pot considera mai inferiori față de cei care realizează activități mai complexe. Activitățile complexe par să fie mai interesante, provocatoare aproape pentru oricine, cu excepția studenților avansați, care le pot considera prea voluminoase.

Obiectivul principal pentru fiecare student în parte este progresul maxim de la nivelul actual de învățare. Obiectivul profesorului este de a înțelege mai bine și mai mult rolul învățării în așa fel ca învățarea să corespundă așteptărilor studentului. Profesorii își asumă rolul de mentori, oferindu-le studenților cât mai multă responsabilitate pentru procesul de învățare, atâta cât sunt în stare să și-o asume și chiar mai mult.

Profesorii își dezvoltă și perfecționează abilitatea prin următoarele modalități: 1) de a evalua pregătirea studenților printr-o varietate de mijloace; 2) de a se familiariza cu interesele și preferințele de învățare a studenților; 3) de a crea o varietate de modalități de selectare informației; 4) de a dezvolta modalități de „explorare” a propriilor idei; 5) de a prezenta căi de a-și exprima și extinde reprezentările/înțelegerile. [2;57]

În același timp, din cauză că studenții au niveluri diferite de pregătire nu există garanții că ei tratează diferit aceleași lucruri. Studenții învață diferit – o parte mai repede, alta mai încet – o activitate tentantă pentru unii poate fi frustrantă pentru alții. Unii studenți necesită mai mult ajutor decât alții pentru argumentare, unii pot argumenta verbal pe când alții în formă scrisă, unii necesită utilizarea materialului în altă limbă decât cea studiată sau să scrie inițial în limba maternă și apoi în limba străină.

De aceea este esențial de planificat procesul de instruire a limbilor străine din prisma mai multor modalități de prezentare a materialului predat și de adaptat la fiecare grup de studenți în

parte în așa fel ca să corespundă necesităților acestora. Pentru studenții noștri care învață limba engleză într-un mediu de nevorbitori de limbă engleză este binevenit faptul de a experimenta / fi implicați în situații reale din care ei învață să-și exprime propriile păreri și atitudini și în care ei sunt tratați ca oameni, nu studenți. Activitățile ce relevă factorii care-i afectează personal, de asemenea, îi motivează pe studenți. Discuțiile despre preferințele, dorințele și antipatiile studenților scot în evidență valorile și scopurile propuse.

Instruirea diferențiată este mai eficientă atunci când studenții sunt activ implicați în acest proces. Învățarea limbii străine nu presupune numai memorarea informației, dar și aplicarea ei în practică. Curiozitatea studenților poate fi trezită prin lecturare, materiale ilustrative ce conțin greșeli sau dicupanțe ori prin informație lipsită de coerență și logică. Anume această curiozitate incită dorința de a găsi, a aranja într-o ordine logică sau de a completa anumite spații libere.

În ceea ce privește competența de integrare, studenții sunt invitați să pregătească programe radio, interviuri, sondaje de opinii, activități de rezolvare a unor probleme, alcătuirea unor istorioare, simularea unor situații reale ce le permit să utilizeze casetofonul, să pună întrebări unul altuia, să-și exprime opiniile, să coopereze și să fie receptivi la sentimentele și emoțiile celorlalți.

În concluzie, pentru adaptarea procesului didactic la posibilitățile studenților este necesară identificarea capacității de învățare a studentului chiar de la începutul studiilor. Orice acțiune de diferențiere a instruirii trebuie să pornească, întotdeauna, de la sesizarea trăsăturilor comune, dar și a deosebirilor dintre subiecți, diferențieri care se manifestă pe multe planuri: dezvoltare intelectuală, capacitate de învățare, ritm de lucru, interes și înclinații. Depistarea și decelarea acestor trăsături care-i diferențiază pe studenți, stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului ce conduce la performanțele așteptate reprezintă operația inițială, premisa oricărei acțiuni de tratare diferențiată a educabililor.

Bibliografie:

1. Aman George, *Monografia ca modalitate de studiu și de prezentare integrală și științifică a individualității elevului*. București, Seminarul pedagogic univ., 1935
2. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Ed. Polirom, Iași, 2006, ISBN: 973-46-0175-X, 318 p.
3. Cristea S., *Pedagogia generală*, editura Didactică și pedagogică, R.A. București, 2002, p. 216
4. Dandara O. *Posibilități de diferențiere și individualizare a procesului educațional din perspectiva remaniierilor curriculare*. Studii și cercetări științifice. Seria: științe socioumane. Științe ale educației – didactici aplicate, Bacău, 2005, nr.8
5. Focșă-Semionov S. *Învățarea autoreglată: Teorie. Strategii de învățare*. Ed. Epigraf, Chișinău, 2010, 359 p.
6. Gardner R. and W. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley. Mass.: Newbury House, 1972
7. Joița E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Ed. Aramis, București, 2006, pp. 20-110.
8. Negovan V. *Psihologia învățării*. Ed. Credis, București, 2009, 279 p.
9. *Дифференциация в обучении математики* // Дорофеев Г.В.; Кузнецова Л.В.; Суворова, С.Б.; Фирсов В.В. // Математика в школе, 1990, №5, с.15–21

THE IMPORTANCE OF ALTRUISTIC MOTIVATION IN CHOOSING THE PEDAGOGICAL PROFESSION

Perlstein Talia, „Orot Israel” College of Education, Elkana

The choice of a profession has always been an endeavor, and the choice of the pedagogical profession has implied thorough considerations of the advantages and disadvantages of this decision. The motivations in choosing specifically the pedagogical profession diversify themselves and imply not only extrinsic and intrinsic, but altruistic as well. Therefore, this article approaches this problem, moreover it stresses the importance of altruistic motivation in choosing the teaching profession thus highlighting the complexity of this profession among others from the perspective of the technocratic society.

Keywords: teaching, motivations, intrinsic, extrinsic, altruistic, 'The sense of the desirable'

Education is ascribed importance in every culture as a central area contributing to the formation of a person's personality, to the formulation of society and as a factor influencing individual and communal accomplishments in various areas. In light of this, the need for good teachers was and remains a highly important objective for any advanced society. However, there is a gap between the great importance of the teacher's role and the constant erosion in their social standing, which derives – among other things – from the existence of a labor market with an attractive supply of jobs for academics, diverse and more rewarding in pay, in social benefits and in professional status than those teaching offers.

This reality raises the need to examine the motivations for choosing the teaching profession. The theoretical rationale for such an examination is anchored in findings of studies which have pointed to the fact that the choice of a profession, which meets the personal needs and inclinations of the individual, leads to professional satisfaction, stability and achievements [3, 11, 16, 24, 25]. Hence, a more complete understanding of the motivations for choosing the teaching profession could assist in improving the personal welfare of those engaged in the profession, thus contributing to the entire education system.

Aspects in the process of choosing a profession

One of the most important decisions for an adult person is the choice of a professional occupation, in which they would like to invest their energy and skills. This choice has great influence on a person and on their perception of self both psychologically, socially and economically, even if in our days an occupational choice is more dynamic than in the past, and may change of the course of a person's life.

Theories regarding the choice of a profession focus on two central aspects of the choosing process: the personality aspect and the developmental aspect. Super [31] claims that the profession a person chooses allows them to express the gamut of the abilities, traits and tendencies that make up the self. However, in his perception, the choice of a professional career is not a one-time event, but a dynamic process that could change over a person's life, in accordance with a person's age and the developmental stage they are in. Moreover, Levinson et al. [14] note that even for a person with a long professional career, occupation is characterized by transitions between stability and dynamicity, between indecision and decision making, in a sort of recurring choice of the profession and the job at every stage.

Findings from studies in the field of occupational psychology concerning the process of choosing a profession point to the fact that a suitable choice of a profession, meeting the needs and personal tendencies of a person, leads a person to a sense of personal wellbeing that is expressed by high levels of satisfaction with work, by persistence and achievements [9,25, 27, 29].

This finding was reinforced in studies concerning the teaching profession. In the study conducted by Kyriacou & Coulthard [13], participants were asked to rank the importance of the factors influencing their choice of a profession from a given list, as well as the degree in which

the teaching profession enables one to realize each of the examined factors. The study showed that the higher the tendency was to choose the teaching profession, so there was a higher level of congruence between the desired characteristics of the profession and the perception of teaching as a profession that enabled one to achieve them.

The study by Katzir, Sagee & Gilat [11] showed that among other considerations for choosing the teaching profession among teaching students was also the consideration of utilizing previous knowledge and experience. This characteristic expresses the perception of teaching as a profession that enables one to utilize knowledge and experience that were accumulated during previous experiences, both in the personal context and as part of the education system. This reflects on the perception of teaching as a professional field having strong ties to the personal experiences and identity of those engaged in it.

Motivations for choosing the teaching profession- The characteristics of choosing teaching as a profession were discussed extensively by Lortie [16], a pioneer in sociological research concerning the teaching profession, who divided the motivations for choosing instruction into facilitating factors [facilitators], and factors that attract one to engage in it in the first place [attractors]. According to Lortie [16], the facilitators are usually less apparent and are based on social mechanisms that help a person choose a profession.

Among the **factors facilitating the choice of instruction** are socialization agents, which influence the molding of the process of choosing instruction, and which may be an important factor in the recruitment of new teachers to the profession at an early age. These agents may be divided into two groups: 1. Agents in the educational environment – meaning educators and professional teachers serving as an example for the pupils in both the professional and personal aspects, and creating an interest in teaching already when pupils meet with them during the studies at the school [3,4,7, 12, 16, 24,] ;2. Agents in the primary group – meaning teachers who are family members and friends, the connection with whom leads to identification with the profession.

Lortie [16] found that one third of the teachers asked had a relative in teaching. The teachers asked stated that this relative was a figure that brought them closer to teaching, encouraged them and influence their choice. The study by Katzir, Sagee & Gilat [11] also found that the primary agents had a stronger influence on the choice of teaching as a profession, and among all agents participating in the formation of the decision; the mother had the strongest influence. It was also found that there was a distinction between teaching students who had chosen the profession before the age of 18, and those who had chosen it later in life. Those who chose the profession at a young age attributed their choice of teaching to self-realization, and presented a higher level of professional commitment compared with those who made the decision at a later age. This finding is explained by the fact that the students in the former group developed a positive cognitive-emotional position towards teaching, on both the intrinsic and extrinsic aspects, following a sense of identification with educational models at home and at school at an early age. This process, which began at a relatively early age, created in them a strong sense of commitment to teaching. The study by Arnon, Frenkel and Rubin [3] also reinforces the finding that being related to a teacher has a positive influence on the perception of the teaching profession and on one's willingness to engage in it.

Another facilitating factor for choosing the teaching profession is related to the influence of positive experiences from previous engagement in education, such as counseling in a youth movement, during the military or national service in Israel, as well as movies and books about exemplary models from the world of education [1]. An enhanced and advanced study of a specific area of specialization – such as arts and sciences – at an early age, due to special attraction and interest in it, may also serve as a motivational factor for choosing the instruction of the studied discipline [4, 10].

In conclusion, various aspects of early acquaintance with teaching, along with an interest in the discipline, make occupation in this profession more accessible, and thus serve as a facilitator to choosing it.

Attractors to occupation in teaching- From findings of studies concerning the perception of the teaching profession and the reasons for choosing teaching as a career, three main categories of considerations for choosing this profession arise – intrinsic considerations, altruistic considerations, and extrinsic considerations. These categories appear in different variations in studies concerned with the field [3, 5, 10, 11, 19, 22, 28, 32].

Intrinsic considerations are being dealt with by Pink [25], who pointed out that in the choosing process people are first and foremost motivated by intrinsic motives, such as autonomy, room for development, growth and control. Similarly, studies dealing with motivations for choosing the teaching profession indicate that the intrinsic motives – connected with the essence of the profession – are those most prominent in the choice of it. These considerations are connected with the satisfaction that is derived from the act of teaching itself and from its inherent characteristics, which are perceived by the person as suiting their skills and personality [6, 10, 19]. These motives are more significant than motives connected with material rewards, such as wages, work conditions and welfare, as well as social rewards derived from the acknowledgement of the professional status of teaching [2, 3, 5, 8, 16, 24, 28, 33].

In studies that dealt with the considerations for choosing teaching it was found that most of those who turn to teaching are people who perceive themselves as having a good ability for teaching, and define themselves as people who love children, looking for an occupation that involves interpersonal communication. Active teachers emphasized utilitarian aspects such as satisfaction and the joy from the act of teaching itself and from the possibility of promoting children; creating enriching interpersonal connections; interest in the discipline taught; potential for self-realization; a high level of autonomy; mobility between age groups and levels of teaching; the possibility of choosing the population (ethnic, religious, or social background); the use of life experience and professional knowledge, as well as the possibility of realizing personal abilities such as creativity at work [7, 11, 16, 26].

An explanation to the importance of the intrinsic utilitarian aspects gained by those in the teaching profession is provided by the sociologist Meyer [17]. He claims that in light of the fact that the prestige of the teaching profession in society is doubtful, teachers' expectation for self-realization and fulfillment from their work is especially high, since this expectation validates their choice of teaching, and attests to their autonomy and to their control over their destiny [10, 16, 33].

Altruistic considerations are connected to a perception of teaching as a socially worthy profession, since it creates a sense of vocation and of giving to the other, it allows one to influence the lives of children and thus mold the future generation and work towards a better society [11, 19, 33]. The altruistic perception is grounded in the Jewish, and even Christian, tradition, in which teaching is considered a service of a high moral value and it is apparent that the influence of this perception is more ingrained among traditional and religious societies [16]. In this context it is worth mentioning the 'The sense of the desirable' proposed by Nissan (19, 20) as an altruistic motivation for choosing a profession. The sense of the desirable present a person with an inner demand, or at least a recommendation, to take a certain course of action because it is right, and not because it is worthwhile.

Nisan [19] develops the concept 'The sense of the desirable' referring to the altruistic aspect when choosing the teaching profession. He claims that this choice expresses people's demand of themselves to act as an autonomous and unique personality, one that is guided by general and personal perceptions of goodness, and not only by their fleeting passions and preferences. This demand is based on the acknowledgement that certain behaviors are good and

worthy of following, even if they do not involve an internal or external reward, or are not the result of a moral demand [19, 20, 22].

The sense of the desirable is normative and grows in a social-cultural context, and the considerations they entail are based on a person's belief that one ought to follow, and also educate towards, this behavior [19, 21]. Unlike behaviors that belong to the field of ethics, such as keeping a promise, and which are perceived as fully binding the person to act in accordance with the moral norm or accept a punishment, the motivating force of the sense of the desirable is significant to a person's identity, and is determined by the manner in which a person perceives how a certain behavior reflects their identity, while avoiding that behavior causes them to deny their identity [10, 20, 21].

However, there are researchers who believe that the altruistic considerations are included in the category of intrinsic considerations, since they believe that the desire of teachers to contribute to society is in fact an intrinsic motivation, the reward of which is meeting high needs of the self [18, 24, 28].

Extrinsic Considerations are connected to utilitarian aspects of the teaching profession, which are not part of its professional characteristics. These considerations related to aspects such as social status and work conditions – long vacations, the wage level, required profession and tenure. Another significant aspect is the fact that the teaching profession is suited to family life and to parenthood, such as the option for flexibility in work hours or for a part-time job, as well as a schedule that suits the schedule of the children [11,15, 16, 26].

Studies that examined the social-economic status of those turning to teaching pointed out differences between various population groups in regards to the significance of the extrinsic considerations. Findings indicated that teachers from a high social-economic background do not view teaching as a prestigious profession, and for them the intrinsic rewards are more significant than the material rewards. In contrast, teachers from a low social background view teaching as a profession that enables social mobility and ascribe importance to the material rewards as well. In light of this, those who turn to teaching come mostly from the low social-economic classes, while members of the high social-economic class prefer to turn to other professional routes, considered more prestigious [10, 16, 23, 30, 33].

In conclusion, the literature review shows that the process of choosing a profession is a dynamic process, the objective of which is to try and find an optimal match between a person's skills and inclinations and the chosen work environment. The literature dealing with the motivations for choosing the teaching profession [3, 5, 10, 11, 16, 19, 28] indicates two groups of factors characteristic to the choice of the teaching profession: 1. Factors facilitating the choice of teaching – relating to the previous experience of those joining teaching in an area close to the profession, as well as the influence of relatives who are teachers or educational figures of teachers who served as role models. These factors facilitate the choice of teaching when it is already a probable course, but are usually not the factor attracting the person to the profession in the first place; 2. Factors attracting to the profession – in this group a distinction is customary between extrinsic motivations, related to material rewards such as pay, work and welfare conditions, and social status, and between intrinsic and altruistic motivations, related to an interest in the taught discipline, an aspiration for self-realization and a desire to contribute to the image of the next generation. As an explanation to the influence of the altruistic motivations Nissan [(19, 20) proposes the term 'The sense of the desirable' , which is a motivational factor presenting the individual with an inner demand to take a certain course of action because it is right and not because it is worthwhile, and even if this choice would contradict internal or external utilitarian interests.

It was found that the intrinsic and altruistic factors are the more significant considerations when choosing the teaching profession. Nurturing these aspects could assist in improving the personal welfare of teachers, thus contributing to enhancing their motivation to persist in their

position in the education system, since the accumulated practical and theoretical knowledge of the teacher influences the quality of teaching and contributes to an improvement in the quality of life and the image of society as a whole [3, 35].

Bibliography:

1. Albek, S. Decision Factors in the Process of Choosing a Profession: Comparison Between Groups of Students from Social Work, Psychology, Education, Chemistry, and Physics. In: *References in Education*, 1983, Vol. 37-38, p. 215-231 [In Hebrew].
2. Alian, S., Zaidan, R., and Toren, Z. The Motives for Selecting the Teaching Profession among Teaching Students. In: *Dapim: Journal for Studies and Research in Education*, 2007, Vol. 44, p. 123-147 [In Hebrew].
3. Arnon, R., Frenkel, P., & Rubin, I. "Me? A Teacher?! Considerations Concerning the Choice of Teaching as a Profession. In: *Dapim: Journal for Studies and Research in Education*, 2015, No. 59, p. 17-44 [In Hebrew].
4. Becker, H. & Levenberg, A. Choosing the Mathematics Elementary School Teaching Specialization. In: *Theory and Research in Teacher Training*, 2003, No. 9, p. 89-106 [In Hebrew].
5. Chan, K. In-Service Teachers' Motives and Commitment, In: *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 2006, Vol. 5, p. 112-128.
6. Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D. & Fideler, E. Teacher Recruitment, Selection, and Induction. In: Darling-Hammond L. & Sykes G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession Handbook of Policy and Practice*. 1999, San Francisco: Jossey-Bass, p. 183-232.
7. Evans, H. The Choice of Teaching as a Career. In: *Social and Economic Studies*. 1993, Vol. 42, no. 2/3, p. 225-242.
8. Glenda, A. & Kate, O. Change of Career Secondary Teachers: Motivations, Expectations and Intentions. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2008, Vol. 36, no. 4, p. 359-376.
9. Holland, J.L. *Making Vocational Choices*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1985.
10. Katzin, O., & Shkedi, A. Factors Influencing Entry to a Program for Training Excellent Students for Teaching. In: *Dapim: Journal for Studies and Research in Education*, 2011, Vol. 51, p. 57-83 [In Hebrew].
11. Katzir, Y., Sagee, R., & Gilat, Y. Choosing the Teaching Profession: Types of Decision Makers and the Connection to their Positions Towards Teaching. In: *Dapim: Journal for Studies and Research in Education*, 2004, Vol. 38, p. 10-29 [In Hebrew].
12. Kupferberg, I. & Gilat, Y. Detailed and Succinct Versions of an Emerging Professional Self. In Ariav, T., Keiman, A. & Zuzovsky, R. (Eds.), *The On Going Development of Teacher Education: Exchange of Ideas*. 2001, Tel-Aviv: Mofet Institute.
13. Kyriacou, C., & Coulthard, M. Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. In: *Journal of Education for Teaching*, 2000, Vol. 26, no. 2, p. 117-126.
14. Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B. & Levinson, M. *Seasons of a Man's Life*. 1978, New York: Random House.
15. Liu, E., Kardos, S.M., Kauffman, D. Peske, H.G. & Johnson, S.M. *Barely Breaking Even: Incentives, Rewards and the High Costs of Choosing to Teach*. 2000, NGT Working Paper. 2000, Retrieved February 2014 from <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240459.files/Barely%20Breaking%20Even%2000700.pdf>
16. Lortie, D. C. *Schoolteacher: A Sociological Study*. 1975, Chicago: University of Chicago Press.
17. Meyer, J. The Self and the Life Course: Institutionalization and its Effects. In: A. B. Sorensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (Eds.), *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*, 1986, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 199-216.
18. Moran, A., McClune, B., Kilpartick, R., Dallat, J. & Abbott, L. Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment. In: *Evaluation & Research in Education*, 2001, Vol. 15, No. 1, p. 17-32.
19. Nisan, M. A Sense of Duty as a Source of Motivation in School. In: Lest, A. (Ed.), *Psychological Work in the School*, 1987, Magnes: Jerusalem, p. 321-351 [In Hebrew]

20. Nisan, M. Beyond Intrinsic Motivation: Cultivating a Sense of the Desirable. In: F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching*, 1992, San Francisco: Jossey-Bass, p. 126-138.
21. Nisan, M. Acknowledging the value of learning as a source of motivation in the school, *Educating Thought*, 2001, No. 20, p. 119-143 [In Hebrew].
22. Nisan, M. Wanting What Is Worthy. In: *Panim*, 2006, Vol. 36, p. 88-95 [In Hebrew].
23. Oplatka, Y. *Foundations of the Administration of Education – Leadership and Management in an Educational Organization*, 2007, Haifa: Pardes [In Hebrew].
24. Oplatka, Y. Organizational Commitment as Emotional Commitment: Voices of Successful Teachers in Mid-Career, In: A. Hertzog, T. Valdan (Eds.) *At Teachers' Expense: Gender and Power in Israeli Education*, 2010, Jerusalem: Carmel, p. 181-202 [In Hebrew].
25. Pink, D. H. *Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us*. (2011 [2009]), New York: Riverhead Books.
26. Richardson, P.W. & WATT, H. M.G. Who Chooses Teaching and Why: Profiling Characteristics and Motivations across Three Australian Universities. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2006, Vol. 34, no. 1, p. 27-56.
27. Rounds, J. B., & TRACEY, T. J. From Trait and Factor to Person Environment Fit Counseling: Theory and Process. In: WALSH, W. B. & OSIPOW, S. H. (Eds.), *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*. 1990, Hilldale, NJ: Erlbaum.
28. Serow, R. C. Why Teach?: Altruism and career choice among nontraditional recruits to teaching. In: *Journal of Research and Development in Education*, 1993, Vol. 26, No. 4, p. 197-204.
29. Spokane, A. R. The Resolution of Incongruence and the Dynamics of Person-Environment Fit. In: Savickas, M. L. & Lent, R. W. (Eds.), *Convergence in Career Development Theories*, 1994, Palo-Alto, CA: Consulting Psychologist, p. 119-137
30. Su, Z., Huang, H. J. & Zhao, T. Choices and Commitment: A Comparison of Teacher Candidates' Profiles and Perspectives in China and the United States. In: *International Review of Education*, 2001, Vol. 47, no. 6, p. 611-635.
31. Super, D. E. A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In: *Journal of Vocational Behavior*, 1980, Vol. 16, no. 2, p. 282-292.
32. Yong, B. C. C. Teacher Trainees' Motives for Entering a Teacher Career in Brunei Darssalam. In: *Teaching and Teacher Education*, 1995, Vol. 11, no. 3, p. 275-280.
33. Zack, A. & Horowitz, T. *The School is also the Teacher's World*. Tel-Aviv: Ramot – Tal-Aviv University, 1985 [In Hebrew].
34. Zilberman, M. Reflective Counseling – How? In: *Studies in our Legacy*, 2004, No. 2-3, pp. 303-318 [In Hebrew].
35. Zilbershturm, S. The Stage of Entering Teaching – in Light of Theory and Research". In: Shimoni, S. & Avidav-Unger, A. *On the Continuance: Training, Induction and Professional Development of Teachers – Policy, Theory and Practice*, The Ministry of Education & Mofet Institute: Tel-Aviv, 2013, p. 101-131 [In Hebrew].

PERSPECTIVE ASUPRA TIPOLOGIEI TEXTELOR

**Pleşca (Ciudin) Galina, master în filologie, doctorandă, lector
Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM**

The multidimensional character of text has generated an increased interest among linguists over the last decades. Text and textology have become important research directions and as a result, today we have text linguistics, another branch of general linguistics. Despite this, the multitude of contradictory opinions on text and textuality gives rise, in its turn, to yet another branch of text linguistics and exactly to text typology (classification). The present study, therefore, aims at investigating and presenting the existing criteria for text classification as well as the varied terminology used by various specialists in the field, such as Adam J. M., Biber D., Trosborg A., Werlich E., Hatim B. and Mason I., de Beaugrande D. and Dressler W., etc.

Keywords: text, discourse, textuality, genre, type, communicative event

Fiind obiect de studiu al retoricii, stilisticii și teoriei literare, textul, prin complexitatea sa, a atras atenția lingvisticii abea în a doua jumătate al secolului trecut, iar începând cu anii șaptezeci ai aceluiași secol, începe să se contureze o nouă direcție și o nouă ramură a lingvisticii și anume lingvistica textului. Dat fiind caracterul multidimensional al textului, putem cu certitudine susține că fiecare studiu întreprins de lingviști pe marginea definerii textului ne propune câte o nouă definiție sau cel puțin le extinde pe cele existente în așa măsură încât să cuprindă și alte dimensiuni mai puțin studiate până la acel moment. *Textul ca produs al actului de vorbire* reprezintă una dintre aceste dimensiuni recente care de fapt, îi obligă pe lingviștii moderni „să se aventureze – bineînțeles cu toate riscurile și erorile într-o discuție trasată de conceptul text-discurs” [1, p.11]. Pentru a evita neînțelegerile pe marginea dihotomiei text-discurs, noi vom adopta interpretarea lui E. Coșeriu care susține că textul și discursul sunt concepte complementare, discursul făcând referire la procesul de emiteră a cuvintelor într-o situație comunicativă, iar textul, la produsul sau rezultatul acestei activități.

Potrivit lui Bell, un text luat separat seamănă cu alte texte și tocmai această asemănare îl ajută pe cel care prelucrează textul sa-l „înțeleagă”. Prin urmare, fiecare text individual este o *exemplificare* – o realizare a unui tip (de text) care stă la baza textului respectiv [2, p.216]. Și atunci, dat fiind fapt că noțiunea de tip de text reprezintă o arie atât de vastă încât însumează un sir enorm de varietăți ale formelor textuale, ne întrebăm, ce este totuși un tip de text?

De Beaugrande și Dressler susțin că problema tipologiei textelor, i.e. sistematizarea și clasificarea modelelor actelor de comunicare ale limbii, este o provocare serioasă pentru tipologia lingvistică. Ei sunt de părere că un tip de text este un set de algoritmi euristici pentru producerea, anticiparea și prelucrarea ocurențelor textuale și în consecință funcționează ca un factor important al eficienței, eficacității și exactității. Însă noțiunea de tip ca și noțiunea de text abia de poate oferi o linie absolută de demarcare între ceea ce poate servi drept tip de text și ceea ce rămâne la periferie. Condițiile comunicării sunt pur și simplu prea diverse ca să permită o astfel de categorizare/clasificare riguroasă. [4, p.182]. Dificultatea mai constă și în faptul că tipologia textului nu este legată de „SISTEME VIRTUALE...”, de potențialul abstract al limbilor, [ci]... de SISTEME REALE în cadrul cărora s-au făcut deja selecțiile și s-au luat dedecizii” și, mai mult, o astfel de tipologie „trebuie să fie corelată cu tipologii ale acțiunilor și situațiilor ce caracterizează discursul” [2, p.216].

Hatim și Mason susțin că tipurile de text reprezintă un cadru conceptual care ne permite să clasificăm textele în funcție de intențiile comunicării și care, în ansamblu, servesc unui scop rhetoric [5, p.140]. Potrivit lui Biber, un tip de text se bazează pe caracteristicile interne, lingvistice ale textelor și nu trebuie confundat cu genul care se bazează pe caracteristicile externe, nelingvistice și „tradiționale”. Genul, în acest caz, este definit ca o categorie care include o serie de criterii externe precum auditoriul, scopul, tipul de activitate, astfel făcându-se referire la o grupare convențională de texte, cultural recunoscută care se bazează mai degrabă pe utilizare decât pe formă. Dacă luăm careva texte, diferite din punct de vedere lingvistic, din cadrul unui anumit gen vom observa că ele vor reprezenta diferite tipuri de texte și analogic dacă luăm careva texte, asemănătoare din punct de vedere lingvistic, dar din diferite genuri vom observa că ele vor avea trăsături comune și vor reprezenta un singur tip de text [3, p. 6]. Prin urmare, observăm că termenul de *gen* face referire la un anumit tip de text care are un loc și un scop specific în sistemul comunicațional și nu trebuie confundat cu tipul de text care ierarhic este mai sus.

În mod tradițional, de mai mult de 2000 de ani, clasificarea textelor se făcea în baza categoriilor sau modelelor retorice. Cele patru tipuri de bază: argumentația, explicația, povestirea și descrierea ofereau un cadru suficient pentru identificarea unui text, însă M. Bahtin a fost

primul care a considerat că această clasificare nu este suficient de cuprinzătoare și a pledat pentru necesitatea unor clasificări tipologice.

Cât privește tentativele de clasificare și de a propune o tipologie a textelor se poate spune că acestea sunt multe și foarte diferite. Tipurile de texte și problemele ce țin de ele au atras atenția multor lingviști și retori printre care putem să-i menționăm pe cei mai cunoscuți cum ar fi, Werlich (1976), de Beaugrande și Dressler (1981), Newmark (1988), Biber (1989), Hatim și Mason (1990), și desigur Adam (2009). Ei au propus definiții diferite pentru noțiunea de tip de text deoarece ei s-au concentrat pe diferite aspecte ale materiei și în consecință, acestea sunt variate, în funcție de cum ei abordează un text anumit. Cu toate acestea, se poate observa că modul de abordare nu este într-un totu independent.

Werlich, în 1976, identifică cinci tipuri de texte bazate pe proprietățile cognitive și retorice ale unei secvențe de text: descrierea, povestirea, explicația, argumentația și instrucția. Textele descriptive se concentrează pe relații și fenomene factuale în spațiu, i.e. diferențierea și interacțiunea percepțiilor în spațiu; textele narrative se concentrează pe relații și fenomene factuale în timp, i.e. diferențierea și interacțiunea percepțiilor în timp; textele explicative se concentrează pe comprehensiunea conceptelor generale prin diferențiere aplicând metoda analizei și sintezei; textele argumentative se concentrează pe relațiile de scop dintre conceptele fenomenelor, i.e. evaluarea relațiilor dintre și între concepte prin extragerea asemănarilor, deosebirilor și modificărilor. Instrucțiile, o categorie suplimentară la cele clasice, menționate mai sus, se concentrează pe acele tipuri de texte care îl instruzionează pe X ce să facă, i.e. planifică comportamentul viitor cu opțiuni (*reclame, recete*) sau fără opțiuni (*contracte, legislații*).

Spre deosebire de Werlich, de Beaugrande și Dressler au propus o clasificare în baza funcției textului sau mai degrabă al limbajului. Ei clasifică textele în șapte tipuri: descriptive, narrative, argumentative, științifice, didactice, literare și poetice și susțin că aceste tipuri realizează funcții prevăzute și specifice iar prin aceasta contribuie la procesul comunicării sociale și umane.

Hatim și Mason, ca și de Beaugrande și Dressler propun o clasificare bazată pe proprietățile cognitive și retorice. Ei clasifică textele în: explicative, argumentative și instructive dar subdivizează textele explicative în: descriptive, narrative și conceptuale. Dacă atragem atenția, atunci vom observa că ambele abordări au tangențe comune, iar clasificările propuse nu sunt tocmai dezvoltate într-un mod independent.

Newmark propune să divizăm toate textele în trei categorii mari: literare, instituționale și științifice. Textele științifice vor include toate domeniile științei și tehnologiei dar vor tinde să se fuzioneze cu cele instituționale în sfera științelor sociale. Textele literare se vor diferenția de celelalte texte ca fiind mai importante prin aspectul conotativ și imaginativ pe care-l aduce cititorului vis-a-vis de denotațiile factuale pe care le invocă textele instituționale și științifice. Cu toate acestea, în scopul traducerii Newmark recurge la o altă clasificare, și anume la clasificarea bazată pe criteriul funcțiilor limbii adaptată și adoptată de la Jakobson și Bühler: funcția referențială, numită și cognitivă sau denotativă, funcția expresivă sau emotivă, funcția conativă, funcția metalingvistică, funcția fatică și funcția poetică [6, p. 39-44].

În 1992, Adam susține că „ ipoteza existenței unui număr restrâns de tipuri secvențiale de bază – tipuri monogerate, narativ, descriptiv, argumentativ și explicativ, precum și tipul poligerat, dialogal – are drept scop să teoretizeze într-o manieră unificatoare eterogenitatea compozițională a discursurilor” [1, p. 10]. După cum observăm, Adam analizează cinci tipuri de texte, dar le grupează în două categorii de bază mari, tipuri de texte monogerate și tipuri de texte poligerate.

În concluzie, putem spune că tipurile de texte nu sunt în exclusivitate categorii aristoteliene definite în funcție de proprietățile sale definitorii și distinctive aranjate într-o taxonomie. Ele sunt categorii radiale cu margini neclare și cu exemple atât centrale cât și periferice denotând tipuri culturale care aparțin diferitor domenii experimentale și structurate

potrivit proprietăților generale. Studiarea tipurilor de text/discurs este foarte importantă deoarece descrierea, clasificarea și analiza genurilor/tipurilor de discurs/text ne ajută în cel mai direct mod să înțelegem mai bine activitatea comunicativă iar textul până la urmă rămâne a fi „un eveniment cu caracter comunicativ în care se pot regăsi cele șapte standarde ale textualității. Dacă există un singur standard căruia textul nu i se conformează, el își pierde caracterul comunicativ. Prin urmare, orice text care nu este comunicativ este considerat a fi un non-text ” [4, p. 182].

Tipologia textelor se ocupă în mare măsură de identificarea criteriilor ce conduc la o clasificare/tipologie a textelor sau a tipurilor de texte/claselor de texte sau a genurilor. În dependență de criteriul adoptat, textele pot fi scrise sau orale, oficiale sau neoficiale, literare sau informative, subiective sau obiective și încă multe alte forme de diviziuni dihotomice.

După scopul comunicării textele pot fi: descriptive, narative, informative și argumentative, fiecare tip de text conținând într-o măsură mai mică sau mai mare o anumită cantitate de informații, iar după stilul în care sunt redactate textele pot fi: beletristice, științifice, juridic-administrative, publicistice, eseistice și epistolare.

Prin urmare, această multitudine de abordări și interpretări ne permite să susținem că astăzi încă nu există o părere unanimă privitor la clasificarea textelor. Elaborarea unei metodologii exhaustive și aplicabile la clasificarea textelor rămâne o provocare pentru lingvistica textului, stilistică și retorică.

Bibliography:

1. Adam, Jean-Michel (2009) – *Textele: tipuri și prototipuri*, trad. Crstina Stanciu, Iași:Institutul European, p. 254
2. Bell, R. T. (2000) – *Teoria și practica traducerii*, trad. Cătălina Gazi, Iași: Polirom, p. 312
3. Biber, D. (1989) – *A typology of English texts*, *Linguistics*, 27(1), 3-43. Retrieved March 2017 from <https://www.degruyter.com/view/j/ling.2013.51.issue-jubilee/ling-2013-0040ad.pdf>
4. De Beaugrande, R. and Dressler, W. (1981) – *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman, p. 270
5. Hatim, B & Mason, I. (1990) – *Discourse and the Translator*, London: Longman, p. 258
6. Newmark, P. (1988) – *A Textbook of Translation*, Prentice Hall, p. 292
7. Trosborg A. (1997) – *Text typology and translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. 348

PUNCTUATION WITHIN THE CYBERSPACE

**Polakovicova Sona,
Professor Assistant, Department of Languages, Technical University of Kosice,
Slovakia**

This article aims at describing and defining the (incorrectness and (mis)use of punctuation on the Internet. It mainly deals with discussion boards and chats, and contributions released there.

The punctuation marks dealt with in this paper are commas, periods, apostrophes, question marks, and exclamation points. In this article, you will find some examples of how these are used, misused, or omitted in the cyberspace.

Keywords: punctuation, cyberspace, the Internet, technology, cultural revolution

1.Introduction

The Internet not only presents the newest technological tool helping us in our everyday lives, it also seems to be a kind of a cultural revolution [Crystal, 2001]. Most of young people spend the majority of their free time online, browsing the Internet, looking for information, but most of all, communicating with other online users. That is why social media, chats, and discussion boards exist. The terms “chat“ and “discussion board“ are quite new and not everyone

is familiar with diem. We will try to explain what they are in more detail in the following parts of this article.

We will also focus on how the language in the cyberspace is changing, in what ways it is different from the language we encounter around us or in the printed media. The main attention will be given to punctuation, its correctness and incorrectness, as well as its use and misuse.

The language as we know it in its traditional way is continuously changing. Keeping up with the recent trends helps us to stay in touch with the society and be more aware of how it changes together with the people around us.

2.Chats and discussion boards — what are they?

Chats and discussion boards are two forms of communication via the Internet. The both of them allow people connected to the Internet on various devices (smart phones, tables, notebooks, laptops, palmtops, and desktop computers) to communicate with other online users. However, there is a difference between these two.

Chats are classified as a synchronous form of communication, i.e the sender and the receiver are online at the same time and they write to each other at the same time, too. Communication rolls downwards quickly and the lines they write are only visible for a short time.

On the contrary, discussion boards offer asynchronous communication. That means the sender writes his/her contribution, sends it online and has to wait for reaction of the receiver(s) later on. These contributions remain online for a long time and other people can react to them with a certain time lapse. This can take seconds, minutes, hours, day, or months. We can even find such contributions and reactions online a few years after they had been written and published.

There are many special characteristics of the Internet language when considering communication, as it is strikingly different from common, neutral, everyday language and speech. In this article, we focus on its visual part, more specifically on punctuation. Punctuation forms an essential part of written texts and the Internet contributions offer ideal samples to analyze it as it is a written form of communication. We have used data received from various chats and discussion boards (for the full list of them, see Bibliography at the end of the article).

3.The meaning of punctuation

Punctuation is a set of graphic marks which contain no lexical or phonetic value, nevertheless, they are very important, especially for text receivers. Universally speaking, punctuation helps us to arrange our thoughts and sentences in an orderly way and it also helps our readers to understand the text better and easier. They are predominantly used to represent meaningful pauses in a written communication, divide sentences into segments in a logical way, or give emphasis to certain parts of the text.

More specifically, punctuation means using the following special graphic marks:

- periods,
- commas,
- semicolons,
- colons,
- quotation marks,
- parentheses,
- brackets,
- apostrophes,
- hyphens,
- dashes,
- ellipses,
- question marks, and
- exclamation points.

This is a part of fundamental grammar taught to children at primary schools. In other words, most of the people around us are/should be familiar with its use and functions.

Within the cyberspace, however, the situation is not the same. We are aiming to show you how it is different on the Internet in the following part of this article, with focus on punctuation marks and their (in)correctness and (mis)use.

Punctuation on the Internet

In this part, we are going to demonstrate what the use of punctuation on the Internet looks like.

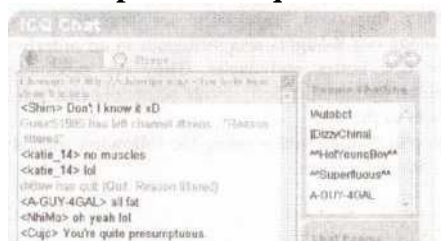
Within the sentence structure, the most striking differences between real language and the Internet language stand out when analyzing commas and apostrophes. Commas are normally used for separation of ideas or elements within the structure of a sentence, while apostrophes are either used to indicate the omission of a letter from a word, the possessive case, or the plurals of lowercase letters [1]. However, on the Internet, they are often omitted. You can see some illustrating examples from Quakenet.org introduced below:

```
<achilles_451_69> no[,] she hasn't  
<bitter-itchy> I've got mine  
<Angelgirl 17> thats cool. ...I love horses  
<ben_05> fine [,] thx, u?
```

This feature can sometimes be the root reason why other users misunderstand the text or do not understand it thoroughly.

When it comes to understanding the text and its cohesion and coherence, the most important component of punctuation seems to be a period, also called a full stop. According to theory, it is used at the end of a complete sentence that is a statement. But, looking at this example from icq chat, we can see this is not kept in the cyberspace:

An example of an icq chat window:



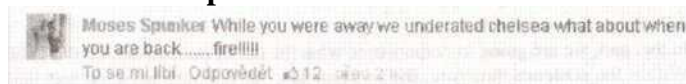
In this example, it is clear that there are no periods at the end of sentences at all - the only exception is user Cujo.

Another distinctive feature of the Internet language - so called NctSpeak (Crystal, 2001) - is the incorrect use of either question marks or exclamation points. In the following examples you can see that chat users often do not use them where they should (chat-avenue.com, yahoo.com):

```
<Genni> wut the hell that |?|  
Message from hakko) whats u name[?]
```

Another example, this time multiplied punctuation, comes from Facebook discussion board (a reaction to Manchester United news):

An example from Facebook discussion:



There are some more example of such multiplication from yahoo and icq. You can see that sometimes these users even make the whole contribution solely of punctuation marks (yahoo, icq):

```
<goteconbotas> yay!!!  
<sonline_8910> any girls with cam here??????????????????
```

Eng bloke: come on preston!!!!
bigboyl75: ?
<KingLouis> ??? ??? ???????
<Egh> !
dairys_uk07: !!!

From the above-mentioned analysis it becomes clear that punctuation marks as dividing and clarifying elements are either not used (= they are omitted completely), or, on the contrary, they are misused (multiplied and reduplicated). The first phenomenon happens because of economization of finger movements around the keyboard needed to write the contribution, while the latter occurs because users often try to make their contributions graphically more attractive and visible.

Conclusions

Netspeak is a written type of communication with its visual side being quite important. Many people take part in such online discussions, that is why chatters try to make their own contributions look more striking and more graphically interesting than the rest. To do so, they often use smileys (emoticons), but they also misuse and multiply punctuation marks.

The Internet communication is also fast communication. People write to each other, and writing takes time. Everyone tries to write their contributions as fast as possible. That is the reason why they try to economize their writing time and, subsequently, lower the number of letters they type. The so-called unwritten law is that chat and discussion board texts should be kept short and brief [2]. This is probably the most important reason that leads chatters to omit certain punctuation marks, or even letters. They often use abbreviations for the same reason.

To conclude this article, a final note needs to be made. The changes in language always reflect the changes in the social environment we live in. The Internet language is not an exception. Thus, being able to follow recent changes and trends helps us to cope with life better and understand how the new e-generation people live, think, and work.

Bibliography:

Printed sources

1. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press, 2001, - 272 p ISBN 0 521 80212 1.
2. Jayagovindan M. Typography: A "punctuated" interpretation. Typography Day 2014. - Typography and Culture.
3. Yule G. The Study of Language, Cambridge University Press, 1993. - 220 p. ISBN 0521 406321 4.

Internet sources

- 1 <http://grammar.yourdictionary.com/punctuation/punctuation-rules-help.html/>
2. <http://www.seochal.com/c/aAwebsite-promotion-help/short-is-sweet-for-web-copy-writing/>
All samples and used pictures are taken from the following websites and chats:
www.icq.com
www.chat-avenue.com
www.yahoo.com
www.quakenet.org
www.facebook.com

ASPECTUL PRAGMATIC AL PRODUCERII SCRISE ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE

Postovanu Steluța, lector universitar, magistru în pedagogie

Bahneanu Vitalina, conferențiar universitar, doctor în filologie

Departamentul Limba Engleză, Limba Franceză Specializate, USM

Abordarea comunicativă în învățarea unei limbi străine pune accent pe aspectul pragmatic al producerii scrise. Producerea scrisă nu mai este ca și în metodologiile tradiționale, forma suverană a limbajului, nici ca în metodologiile audio-vizualului, subordonată înțelegerii orale. Producerea scrisă devine un act de comunicare funcțională, care permite studentului să se exprime și să comunice cu ajutorul unui sistem de semne specifice, adică semnele grafice. Actul scrierii se înscrie într-o situație de comunicare particulară, folosind structuri lingvistice și realizând intenția de comunicare. Aspectul socio-cultural al comunicării scrise precum și aspectul individual și afectiv al scriitorului prezintă de asemenea mize importante în crearea de texte scrise. Competența de producere scrisă rămâne a fi o competență de limbaj delicată în predare, la fel și în învățare.

Cuvinte-cheie: competență, producere scrisă, predare, învățare, limbă străină

Si l'approche communicative répond à la question « écrire pour quoi faire ? », la réponse à la question « comment faire pour écrire ? » reste problématique. La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir. En effet, la communication écrite est soumise à des paramètres bien spécifiques que nous évoquons rapidement.

Qu'est-ce que qu'écrire en langue étrangère ?

La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'étudiant à produire lui-même des textes divers.

Pourtant, tous les lecteurs ne sont pas des écrivains. Ainsi, nous savons que les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite (en langue maternelle comme en langue étrangère) sont extrêmement complexes. Cognitivistes et psycholinguistes ont proposé plusieurs modèles des opérations mentales qui présideraient à la production des textes. [1, p.23] Ces modèles assez différentes les uns des autres présentent toutefois quelques points de consensus. Nous évoquons ceux qui ont des implications pédagogiques.

Ainsi, l'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur. [3, p.54] Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision est trop souvent négligée dans la classe.

La difficulté pour un étudiant étranger réside dans le fait que le scripteur doit maîtriser simultanément ces différentes opérations. Or, en langue étrangère, la non-maîtrise de la compétence linguistique empêche souvent l'apprenant de se concentrer sur les opérations plus complexes. C'est pourquoi, il est essentiel de lui faire acquérir une compétence orthographique, morphologique et lexicale.

Les approches communicatives ont mis l'accent sur le contexte de production d'un texte, c'est-à-dire sur l'environnement socioculturel de l'acte d'écriture. Les cognitivistes, eux, insistent plutôt sur le texte comme générateur de lui-même car, de corrections en révisions, il se modifie sans cesse, devenant alors son propre contexte.

La prise en compte du contexte de production du texte (dans les deux sens évoqués) suppose que les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (la plus plausible possible) de la réalité sociale et culturelle (on écrit pour faire quelque chose, même dans la classe), et servent à communiquer un message cohérent et compréhensible, structuré pour être compris.

Apprendre à écrire en langue étrangère

Nous distinguons deux types de savoir-faire écrits à enseigner : -savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français) ; -savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent)

Il faudra donc aider l'étudiant à maîtriser ces deux niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de production d'écrits. Pour ce faire, il sera nécessaire de suivre quelques conseils.

Ne pas demander aux étudiants écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel) s'ils n'ont pas été confrontés auparavant à des récits écrits dans la langue cible, mais toujours s'appuyer sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé « déconstruit » fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs ainsi l'angoisse de la page blanche). [4, p.107] On utilisera les manières d'écrire mises à jour comme une matrice pour créer un nouveau texte.

Par exemple, avec des débutants, il est possible d'utiliser des poèmes simples à phrases récurrentes, ou de choisir des extraits de romans décrivant en peu de lignes un personnage, ou un paysage, ou selon le niveau, de courtes critiques de films dans les journaux, ou des faits divers. L'essentiel est de comparer des « échantillons » d'écrits de même type, d'en dégager la structure commune pour pouvoir l'imiter.

Faire écrire très tôt

Il n'est pas nécessaire d'attendre que les étudiants maîtrisent tout le système grammatical et orthographique pour leur demander de produire des textes. Les diverses compétences sont en interaction ; on sait qu'écrire peut aider à lire et vice-versa.

Dès le début de l'apprentissage, il faut faire inclure la lettre dans un mot, le mot dans une phrase, la phrase dans un texte et le texte dans un message. On inculque alors aux étudiants le sens de la chaîne écrite dans sa spatialité et dans son sens. [6, p.41]

Pour bien écrire il faudra établir une progression

La progression se fondera d'abord sur sa longueur de l'écrit demandé et sur le vocabulaire (c'est le lexique qui porte sur le sens en début d'apprentissage).

1. Faire produire des textes courts (petits mots pour informer ou s'excuser ; réponse à une invitation, description de sa chambre, etc.)
2. Puis demander des textes plus longs (récits chronologiques, évocation de souvenirs) qui mettront en jeu des structures narratives.
3. Ensuite, faire rédiger des critiques pour l'argumentation (emploi des connecteurs logiques)

L'évaluation de l'expression écrite est plus délicate car elle comporte des enjeux autres que linguistiques : personnels, sociaux... Il convient donc d'apprendre à apprendre autrement ou de partager une nouvelle manière d'apprendre où l'erreur est constitutive à 100% de la formation à la langue cible. [5, p.38]

La consigne délimite le sujet, elle doit donc être claire et précise, et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'étudiant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction.

En fonction du niveau des étudiants, la longueur d'un document, le lexique, le type de procédés discursifs visés, doivent tenir compte des contraintes qui cadrent la production personnelle de l'étudiant pour ouvrir sur une correction « efficace », c'est-à-dire respectueuse de

ce qui est « acquis » et de ce qui est à revoir ou à retravailler pour une meilleure mémorisation (des règles grammaticales, du lexique ou des procédés énonciatifs propres à la langue écrite).

Lors de la préparation de l'évaluation c'est bien de concevoir une grille de critères d'évaluation et la communiquer aux étudiants. D'une part, elle permet à l'enseignant de mieux construire son évaluation, d'autre part elle est un contrat clair qui unit enseignant et étudiant(s) et sur la base duquel se fait la correction.

Pendant la correction, l'étudiant doit souligner les erreurs que l'étudiant devrait à ce moment de l'apprentissage pouvoir repérer et corriger de lui-même, et corriger celles qui sont encore trop complexes pour lui, en expliquant toutefois au bas de la page par des exemples illustrant de la règle à acquérir. Cela individualise la correction et permet à l'apprenant d'avancer vers des domaines encore inconnus, découverte en solitaire, sentiment d'être le seul à avoir découvert cela, bonheur, émulation... [2, p.116]

Pour les erreurs « corrigibles », c'est bien de dresser un corpus d'erreurs et le distribuer aux étudiants. Par petits groupes, ils tentent de les corriger en justifiant leurs corrections. Ces moments d'échange entre étudiant sont riches de découvertes et leur donnent la possibilité de s'interroger sur la langue et son système. Apport mutuel. Ensuite, mise en commun à l'oral, commentaires et explications au tableau.

L'évaluation ainsi construite – en plaçant l'étudiant au cœur de son apprentissage – est la seule manière de respecter les processus d'apprentissage : moment formateur non seulement pour l'étudiant mais aussi pour l'enseignant qui - grâce à ces manière de faire – apprend à se taire pour – donner à celui qui apprend la place la plus active possible.

Bibliographie :

1. Cornaire C. & Raymond P. M., *La production écrite*, Clé International, 1994, (Bonne mise au point sur la production écrite)
2. Courtillon J., *Pour élaborer un cours de FLE*, Hachette, 2002. (Un véritable livre de chevet pour tout enseignant de FLE.)
3. Desmons F., *Enseigner le FLE. Pratiques de classe.*, Belin, 2005.
4. Gaonac'H D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Didier, 1991.
5. Moirand S., *Situations d'écrit*, Clé International, 1970. (Analyse de la communication écrite)
6. Pery-Woodley M.-P., *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, 1993. (Compte-rendu d'expériences)

ZU DEN MISSVERSTÄNDNISSEN IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION

Roga Victoria, dr. în filol., conf. univ., USM

Babin-Rusu Tatiana, dr. în filol., conf. univ., USM

The world today is characterized by an ever growing number of contacts resulting in communication between people with different linguistic and cultural backgrounds. This communication takes place because of contacts within the areas of business, military cooperation, science, education, mass-media, entertainment, tourism but also because of immigration brought about by labor shortage or political conflicts.

In all these contacts, there is communication which needs to be as constructive as possible, without misunderstandings and breakdowns. It is our belief that research on the nature of linguistic and cultural similarities and differences here can play a positive and constructive role.

Keywords: communication, linguistic and cultural background, science, immigration

„Man kann nicht nicht kommunizieren“ P. Watzlawick

Das menschliche Miteinander ist ohne Kommunikation von Grund auf nicht denkbar. Der vielzitierte Satz von Watzlawick „Man kann nicht nicht kommunizieren“ bringt eine Allgegenwärtigkeit der interpersonalen Kommunikation zum Ausdruck. Trotz dieser Allgegenwärtigkeit handelt es sich bei der Kommunikation zweifelsfrei nicht um eine einfache oder gar triviale Tätigkeit. Vielmehr sind kommunikative Missverständnisse und Störungen – auch im intrakulturellen Kontext – an der Tagesordnung. Aufmerksame Beobachtung legt die Vermutung nahe, dass auch heute noch das Missverhältnis zwischen Kommunikationsbedarf und Kommunikationsfähigkeit sowohl im intrakulturellen als auch im interkulturellen Kontext nicht zu unterschätzen ist. Dieses Missverhältnis wird auch durch die umwälzenden Veränderungen und Entwicklungen im Bereich der modernen Informations- und Kommunikationstechniken nicht nachhaltig verändert, bieten diese Techniken doch „nur“ vereinfachte Möglichkeiten der medialen Übertragung von Zeichen. Diese zweifelsohne segensreichen Entwicklungen können aber die der Kommunikation ursächlich zugrunde liegenden Probleme nicht tatsächlich lösen. Die von Watzlawick allgemein angesprochene Bedeutung von Kommunikation lässt sich auch auf den Bereich der Wirtschaft im Speziellen übertragen. Dabei ist in einer Wirtschaftswelt, in der die Unternehmen zunehmend Globalisierungs- und Internationalisierungsbestrebungen erkennen lassen, letztlich die Bedeutungszunahme von Interkultureller Kommunikation eine unweigerlich sich einstellende Folge. Die Globalisierung meint also dem gegenüber die Prozesse, in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden. (Straub, 2007, S. 27 ff.)

Die Interkulturelle Kommunikation wird als *die Kommunikation zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen* verstanden. Natürlich kommunizieren Menschen zwischen den Kulturen auf ganz unterschiedliche Weise, direkt oder indirekt, mündlich oder schriftlich. Uns erscheint es oft so, dass sich heute Menschen häufiger durch E-Mails, SMS oder über ihr Handy miteinander verständigen, als im persönlichen Kontakt. *Interkulturelle Kommunikation* ist eine Aktion zwischen Menschen, in der Sprache, Körpersprache und kulturelles Verhaltensmuster ineinander greifen (Duden, 1989, S. 335). Und die Missverständnisse entstehen auf allen drei Ebenen. Missverständnisse in interkulturellen Gesprächen zeigen allgemein an, dass in der Verständigung zwischen zwei Personen etwas falsch gelaufen ist. Das kann bedeuten, dass sich ein Partner nicht ernsthaft auf die Kommunikation einlässt (gar nicht reagiert oder die Kommunikation abbricht) oder dass einer der beiden etwas nur unvollständig oder gar nicht verstanden hat oder missverstanden hat. Häufig erkennen die Personen Missverständnisse gar nicht oder einem von den Beteiligten wird erst im Nachhinein bewusst, dass irgendetwas falsch verstanden oder interpretiert wurde. Er kann nun das Problem ignorieren oder nach der Ursache suchen. Ob man über ein Missverständnis spricht oder es ignoriert, hängt vom Charakter der Beziehungen der Personen ab. Die schwierigste Situation besteht dann, wenn beide Partner überzeugt sind, die Botschaft des anderen richtig verstanden zu haben, während die Interpretation tatsächlich falsch ist. Oft wird einem der Partner erst nach einiger Zeit klar, dass man sich wechselseitig falsch verstanden hat. Die Ursachen sprachlicher Missverständnisse können sowohl in der Unkenntnis oder mangelhaften Kenntnis der fremden Sprache bestehen als auch im NichtVerstehen des Inhalts einer Botschaft. Selbst paraverbale Zeichen können sehr irritierend wirken, z. B. wenn am Ende des Satzes die Stimme nicht gehoben bzw. gesenkt wird. Auch ungewohnte Lautstärke und hitzige Debatten sind in manchen Kulturen normale Kommunikationsarten. In mehreren asiatischen Kulturen z.B., ist es üblich, die Teilnahme an einem Gespräch durch bestätigende Laute zu signalisieren. Missverständnisse gibt es auch innerhalb der gleichen Sprache (die sog. cultural blends), wenn der Sinn eines Wortes unklar ist oder unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Hier sind jedoch Korrekturen leicht möglich. Im Bereich der interkulturellen- und Kommunikationsunterschieden und interkulturellen Missverständnissen sind die Möglichkeiten, etwas nicht so zu verstehen, wie es gemeint war,

wesentlich größer. In der Sprache, besonders in Anredeformen, wird häufig auf die soziale Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern Bezug genommen. In europäischen Sprachen ist dies weniger der Fall, kommt aber noch in den deutschen Sprachformen „du“ und „Sie“ oder im Französischen „tu“ und „vous“ oder in der Nennung von Titeln zum Ausdruck. In vielen asiatischen Sprachen sind soziale Hierarchien in einem komplizierten sprachlichen Ausdruckssystem fest verankert. In sog. Honorativformen wird im Japanischen oder Koreanischen die soziale Position des Sprechers in Bezug auf die Person, die angesprochen wird, bereits in Sprachformen ausgedrückt. Suffixe und Präfixe deuten den sozialen Rang bereits an. Bestimmte Verbformen dürfen nur im Gespräch mit einem ranghöheren Partner benutzt werden, bestimmte Worte werden gegenüber Personen mit gleichem sozialen Status benutzt, eine dritte Sprachform wird nur gegenüber Rangniederen verwendet. Besonders in Asien gibt es eine Reihe strikter Regeln in der Sprache und der Interaktion.

Wo noch können Ursachen für Nicht-Verstehen oder Falsch-Verstehen liegen?

Einige Beispiele würden irgendwie die Frage beantworten:

1. Ein Wort kann nicht wörtlich in eine andere Sprache übersetzt werden, es muss umschrieben werden. Dazu gehören die „linguistic blancs“, die nicht wörtlich übersetzt werden können, wie z. B. „fair play“ im Englischen, das keine semantische Äquivalenz im Deutschen hat. Auf das Problem komplizierter sprachlicher Neuschöpfungen im Deutschen wurde bereits hingewiesen („Finanzmarkttransaktionssteuer“ u. a.). Hier muss ein ganzer Sachverhalt in einer anderen Sprache erklärt werden, was nicht immer gelingt! Es gibt Wörter, die für einen Fremden unerklärbar bleiben, weil selbst Einheimische sie nicht erklären können, wie z. B. das „Schmäh“ in Österreich.

2. Missverständnisse können zudem dadurch entstehen, dass Worte falsch ausgesprochen werden. Bei interkulturellen Begegnungen mit asiatischen Partnern z.B. kann die Schwierigkeit der Aussprache der Buchstaben „r“ und „l“ zu Irritationen führen, wie folgendes Beispiel zeigt: „15 japanische Touristen mussten eine Nacht in einer israelischen Siedlung im Westjordanland verbringen, weil sie den Buchstaben „l“ nicht aussprechen konnten. Die israelische Zeitung „Maariv“ berichtete, die Reisegruppe habe einen Ausflug in die nordisraelische Stadt Afla vorgehabt, weil sie das „l“ jedoch wie ein „r“ artikulierten, erhielten sie versehentlich Karten für die Siedlung Ofra im nördlichen Westjordanland. Als die Touristen am späten Abend in der streng bewachten Siedlung eintrafen, habe der verdutzte Wächter erklärt, dass es kein „nahes Hotel“ gebe. Die Japaner mussten in der Siedlung übernachten, die als eine der radikalen Hochburgen in den Palästinensergebieten gilt.“ (Die Welt, 15.05.2007) Die Folgen von unterschiedlichem Sprachvermögen müssen nicht dramatisch sein, aber bereits eine Speise zu erhalten, die man nicht wollte und glaubt, nicht bestellt zu haben, führt zur Verstimmung!

3. Worte können in der gleichen Sprache unterschiedliche Bedeutungen haben. Das zeigt sich in Unterschieden im Englischen in den USA und in England (z. B. wird das britische Kompliment gegenüber einem amerikanischen Gast, dass seine Frau „homely“ sei (warm und freundlich) von diesem als unhöflich empfunden, weil das Wort im amerikanischen Englisch „einfach, hässlich“ bedeutet. Für das gleiche Symbol werden jeweils andere Worte benutzt, wie z. B. „lift“ und „elevator“. Es kann aber auch sein, dass ein englisches Wort in einer anderen Sprache eine andere oder zusätzliche Bedeutung erhält (So Missverständnisse in der verbalen Kommunikation z. B. „grass“ als grüner Rasen und als Haschizigarette, das Wort „date“ nicht nur Datum bedeutet, sondern auch „Verabredung“).

4. Übersetzungsfehler oder die Wahl eines falschen Wortes in der Fremdsprache sind eine häufige Ursache von Fehlinterpretationen. Besonders bei Sprachen aus unterschiedlichen Kulturen ist es schwierig, das adäquate Wort zu treffen, weil der jeweilige Erfahrungshintergrund ein anderer ist, z. B. Übersetzungen aus afrikanischen Sprachen wie Amharisch, Zulu, Bantu u. a. Es genügt nicht, Wort für Wort zu übersetzen, sondern der dahinter stehende kulturelle Zusammenhang muss in eine andere Sprache umgesetzt werden. Es ist oft

schwer, Worte, die an tiefliegende Werte gebunden sind, in einer fremden Sprache auszudrücken, wenn man deren Bedeutung in der Geschichte einer Gemeinschaft nicht kennt, wie das Wort „Gerechtigkeit“. Ein Beispiel ist das Suaheli-Wort „Ujamaa“, das „Dorfgemeinschaft“ im Sinne einer solidarischen Gruppe bedeutet und in Ostafrika nach der Unabhängigkeit als Begriff für „Sozialismus“ übernommen wurde. Das richtige Wort zu treffen, ist besonders in religiösen Kontexten wichtig. Hier liegt die Kunst des Übersetzens darin, ein Bild mit gleichem Inhalt zu vermitteln (z. B. wurde in der Bibelübersetzung für die Eskimos aus dem „Schaf Gottes“ der „Seehund Gottes“). Interkulturelle Begegnungen hängen oft von der Qualität des Dolmetschers ab, d. h. inwieweit er in der Lage ist, Inhalte zwischen den beiden Kulturen, zwischen denen er vermittelt, in einen neuen Kontext zu übertragen. Besonders aktuell ist die Frage einer Übersetzung dort, wo davon wirtschaftlicher Erfolg abhängt: In der Produktwerbung: Jahrzehntlang wurden Werbekampagnen universell konzipiert, d. h. ohne den spezifischen kulturellen Hintergrund eines Landes zu kennen. Erst nach vielen Misserfolgen ist heute auch kulturspezifische Werbung daneben getreten. Trotzdem gibt es weiter akute Missverständnisse (z. B. durch Verwendung der falschen Symbole wie Farben), insbesondere durch Übersetzung. Ferraro (Vgl. Ferraro 2002, S. 48) gibt ein Beispiel eines amerikanischen Tinten-Herstellers, der in Mexiko seine Kunden mit einem Schild warb: Sie können „embarrassment“ (Peinlichkeit) vermeiden, wenn Sie unsere Tinte benutzen („keine Flecken, kein Durchsickern“). Das spanische Wort, das für die Werbebotschaft ausgewählt wurde, war „embarazar“, das „schwanger werden“ bedeutet. Viele Kunden gingen deshalb davon aus, dass die Firma für Kontrakonzepativa warb.

5. Manche Worte einer Sprache werden von Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften einfach nicht verstanden, weil sich ihnen der Sinn nicht erschließt. Dies geschieht häufig mit Kurzformen oder Abkürzungen im Deutschen, wie z. B. die Verwendung des Wortes „Handy“ für Mobiltelefon, oder stellen Sie sich vor, wie viele Erklärungen nötig sind, um einem Ausländer Worte wie „Bundesarbeitsagentur“, GEZ oder Kulturdezernent verständlich zu erklären!

6. In den meisten Fällen als ungeeignet für Übersetzungen haben sich idiomatische Redewendungen erwiesen, die aus einem bestimmten festen historischen Bezug kommen, oder Slang-Ausdrücke. Samovar (Samovar 2001, S. 150) gibt ein Beispiel für eine Wort-für-Wort-Übersetzung: Aus der Redewendung „Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach“ wurde in der russischen Übersetzung „Der Wodka ist gut, aber das Fleisch ist verfault“. Es ist auch einleuchtend, dass Slang-Ausdrücke aus Gesprächen von Junkies oder Subkulturen nicht übersetzbar sind.

7. In machen Sprachen sind nicht nur die Worte von Bedeutung, sondern auch die Tonhöhe, in der sie gesprochen werden (Hall (1990, S.147) gibt das Beispiel des Chinesischen mit vier unterschiedlichen Tonhöhen mit jeweils anderer Bedeutung). Dies betrifft auch einige afrikanische Sprachen. Für Europäer ist das Verstehen sehr kompliziert, weil ihre eigenen Sprachen sich nur auf einer Tonhöhe bewegen. Ähnliche Schwierigkeiten bereiten Sprachen, in denen viele Worte mehrere Bedeutungen haben (Samovar erwähnt das Hawaiiisch, das zwar nur einen Sprachumfang von 20.000 Worten hat, von denen aber viele bis zu fünf Bedeutungen haben).

8. In einigen Sprachen gibt es Redewendungen, die nur Floskeln sind und auf die keine Antwort erwartet wird. Auf die höfliche Frage eines Briten „How do you do?“ oder eines Franzosen „Ça va?“ sind langatmige Entgegnungen peinlich.

9. Das gleiche Wort kann in einer anderen Kultur einen anderen sozialen Kontext haben und dadurch einen anderen Sinn vermitteln: Ein Beispiel dafür ist das Wort „Familie“/family, das im Deutschen die uns bekannte Kleinfamilie bezeichnet, in Afrika oder Asien aber „Großfamilie“. Das englische Wort „friend“ unterscheidet sich vom deutschen Wort „Freund“ in seinem sozialen Bezug. Wenn ein Amerikaner „friend“ sagt („hundreds and hundreds of

friends“), so entspricht das dem Deutschen „Freunde und Bekannte“, während das deutsche „Freund“ dem amerikanischen „close friend“ entspricht.

10. Worte und Redewendungen in Dialekten oder Soziolekten werden oft von denen, die nicht aus der gleichen Region kommen oder nicht der gleichen Subkultur angehören, nicht verstanden oder falsch interpretiert (z. B. Bayerischer Dialekt). Das gleiche gilt für Jargons einzelner Gruppen (Junkies, Häftlinge etc.). Missverständnisse in der verbalen Kommunikation 109 Das Verständigungsproblem ist bereits innerhalb der Kultur eines Landes angesiedelt, ist aber um ein Vielfaches größer in einer interkulturellen Begegnung. Erfolgt hier kein Umschalten auf die Hochsprache, ist keine Verständigung möglich!

11. Kulturspezifisch ist der Gebrauch der Worte „Ja“ und „Nein“. Auch hier stehen im Hintergrund die unterschiedlichen kulturellen Orientierungen. In individualistischen Kulturen wie Deutschland oder den USA gibt es nur ein entweder-oder („deine Rede sei Ja oder Nein“). Das direkte harte Nein des Deutschen gilt in Asien als ungehörig. In der japanischen Sprache gibt es z. B. Floskeln, die als Ausweichen benutzt werden, um den anderen mit einem „nein!“ nicht zu verletzen. Aber auch ein „Ja“ muss nicht unbedingt Zustimmung bedeuten. Das „hai“ des Japaners heißt nicht „Ja“, sondern „ja, ich habe verstanden“. Missverständnisse sind hier vorprogrammiert, wenn man die kulturellen Hintergründe nicht kennt.

12. Nicht verstanden werden im interkulturellen Kontext sprachliche Vergleiche, die in die Rede eingeflochten werden, sich aber auf eine fremde Kultur und Umwelt beziehen. (Im Deutschen gibt es z. B. Redewendungen wie „weiß wie Schnee“, „singt wie eine Nachtigall“, „ist zart wie eine Elfe“, die in außereuropäische Sprachen nicht übersetzt werden können, weil sie kulturell nicht verstanden werden!) Kulturübergreifend wären Vergleiche wie „schwarz wie die Nacht“ oder „rot wie Blut“, die es auch in anderen Sprachen gibt.

13. Woher wissen wir in einer interkulturellen Situation, dass die Aussage unseres Gegenüber wahr ist? In zahlreichen Kulturen Asiens und Lateinamerikas hat der Wert Priorität, den anderen durch die Worte nicht verletzen zu wollen, oft auch gegenüber der Wahrheit. Es ist legitim, eine Aussage abzuschwächen oder zu beschönigen. Wenn Sie z. B. in Vietnam einen Passanten nach dem Weg fragen „Ist das Hotel dort hinten rechts?“ wird er Ihnen in der Regel zustimmen, auch wenn er überhaupt nicht weiß, wo das Hotel liegt, da es als unhöflich gilt, einem Fremden zu widersprechen. Nachzufragen, ob das wirklich so ist, würde als Beleidigung aufgefasst werden, d. h. man misstraut ihm. Auch bei einer Einladung in eine Familie (z. B. in Japan) steht das Gebot der Gastfreundschaft über dem der Wahrheit. Man wird dem Gast zustimmen (oder durch Schweigen Zustimmung signalisieren), um ihn nicht zu verunsichern. Ein Annäherungsprozess kann nur über den Aufbau von Vertrauen erfolgen.

Zusammenfassend kann man betonen, dass in konkreten Interaktionssituationen die Mehrzahl der kulturell bedingten Unterschiede in der Handlungsorientierung sprachlich und nicht sprachlich, in jedem Fall durch linguistisch erfassbare Manifestationen zum Ausdruck gebracht werden. Solche Ausdrücke kultureller Spezifika sind, wie schon erwähnt, in allen Sprachen zu finden und ihre situative Relevanz soll durch die Gesprächsanalyse erfasst werden.

Quellenverzeichnis:

1. *Die Welt*, Zeitschrift, 15.05.2007
2. Duden, *Das Bedeutungswörterbuch*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 1985
3. Eismann, Volker, *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*, Berlin, 2007
4. Ferraro, G. *Unterschiede und Missverständnisse in der nonverbalen interkulturellen Kommunikation*, 2002
5. Hall, E. *Beyond Culture*, Anchor Books Verlag, 1990
6. Samovar, L. A.. *Interkulturelle Kommunikation als Spezialfall sozialer Kommunikation*, Springer VS, 2001
7. Straub, Jürgen, *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Beck Verlag, 2007

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.

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

Teaching English for Specific Purposes is different from teaching English as a foreign language. While the latter has to do with four essential skills to our students, like reading, listening, speaking and writing, in teaching English for Specific Purposes learners concentrate especially on vocabulary, language in the context, thus, it is related to the students' interests. In such situations, students may be taught a combination of skills which combines subject matter and language learning. Students in English for specific purposes classrooms may be more motivated because their interest is to improve their abilities in the English language in a certain field, learn faster and be able to interact with speakers in their work.

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

1. Linguistic
2. Conceptual
3. Cultural

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

When teaching English for Specific purposes teachers should help students attain the skills needed, achieve their purposes and/or meet their expectations. In these courses, English should be presented not as the subject to be learned in isolation, but it should be presented in authentic contexts to make the learners to make the learners acquainted with the particular ways in which

language is used in their fields of specialty or job-related situations. It is significant for the teacher to establish a positive learning environment in the classroom, must listen to them carefully, answer their questions and as we said earlier present the language in authentic contexts where the students have some contact with the real language, e.g. through cassettes, conversation with native speakers, observation and other real situations.

Nunan and Miller define authentic materials as those which “were not created or edited expressly for language learners. Authentic materials illustrate how English is used naturally by native speakers” [5]. This means that most everyday objects in the target language can be qualified as authentic materials can be used not only for general English but for ESP learning/teaching as well. There are unlimited authentic resources which can be included in ESP courses starting from day to day objects, like business cards, banks leaflets, photographs, receipts, catalogues, currency, reports, financial statements, instructions, banks accounts, application forms, pictures, registration forms, letters/emails, diagrams, agreements, brochures, newspapers, journals, TV and radio broadcast, films documentaries, internet websites, general or special literature, authentic specialist publications in the field, statistics, reports, surveys, etc. Today easily accessible websites can help students to find relevant authentic task-based materials. The role of the learner as the text provider in this case is important because in the day to day learning/teaching the exposure to authentic materials can make the task more interesting and motivating. The Internet search provides almost unlimited resources for profession-based or specific topics. The interaction online (e.g. the teacher searches for sites on a specific topic, makes questions, and posts the students online) can successfully replace authentic printed materials brought into the classroom and make the ESP classroom significantly livelier.

Anything can be used as authentic material, but from a practical/economical point of view, the most useful resource is the Internet, with large amounts of different text types, language styles, and videos of interviews that cannot be found in textbooks which become very dated and do not include improper English. The variety of internet-based text types means that it is easier to find something that will interest the learner and may even encourage for further reading, listening or watching. It can also promote other skills such as skimming/scanning, extensive/intensive reading, summary, essay, email writing, outlining, mapping, sorting, adding information and may result in oral performance, such as newscasts, conversations, interviews, presentations, lectures, reports, etc. The resources of authentic spoken English may stimulate and maintain motivation, especially if the activity does not require identifying or producing every word and when control is transferred from teachers to students by giving ESP students access to technologies.

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

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

language, and authentic materials provide a good setting for introducing roughly-tuned input in a comprehensible way.

Reppen highlights the fact that, in recent years, many ELT professionals have expressed a preference for authentic materials in their lessons, using language from natural texts instead of ready-made examples. In this sense, such corpora provide “a ready resource of natural, or authentic, texts for language learning”. ESP students may not be aware that they are using corpus based products, but in fact they are. When designing a special purpose corpus, in order to ensure that it contains authentic LSP material, Bowker and Pearson recommend that the author of each text should be an acknowledged subject-field expert. That means that ESP professionals have to spend lots of time preparing and adapting authentic materials for use in the classroom so that they are easy and meaningful to the students [3].

Authentic materials are divided into two categories: materials which contain language and materials which stimulate the production of language [3]. There are mainly three functions that authentic texts serve in ESP courses: First, using authentic materials from the learners’ work environment to the classroom and the teachers offers assistance. Second, the ESP teachers always 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?</p> <p><i>Type:</i> Does the exercise type effectively and economically accomplish the purpose?</p> <p><i>Content:</i> Is the ratio of language given and student task economic? Are instructions to students clear?</p> <p><i>Interest:</i> Is it interesting?</p> <p><i>Authentic:</i> Is it a meaningful task? Is it challenging?</p> <p><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.

Bibliography:

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.

"DANCE RHYMES" AS A PEDAGOGICAL METHOD FOR FOSTERING BODY SKILLS AND KNOWLEDGE OF CULTURAL TRADITION IN EARLY CHILDHOOD DANCE EDUCATION IN ISRAEL

Sari Katz Zihronie
„Orot Israel” College of Education, Elkana

Teaching dance in early childhood education in the National-Religious community is a relatively new phenomenon in Israeli society. This article describes one teaching practice "Dance Rhymes". The research is based on ethnographic observation of dance classes in schools. Through analysis of the rhyming method, this article illustrates how traditional dance teachers have formed a unique method of "dance rhyming" that is used to foster body skills and bridge the divide between Jewish tradition and dance.

Keywords: Dance education, Early-Childhood, Tradition, Rhyming, Rhythm, pedagogical practice

A survey of current literature on current dance education suggests that dance education was traditionally based on fixed technique classes where physical skills and developing psychomotor skills were the main goal of the practice, alongside the learning of general movement principles and specific dance styles, especially ballet and modern dance (Graham, Cunningham, Limon). The prevailing teaching method of dance classes is the direct teaching method, where the teacher demonstrates tasks which students replicate, while in the creative part of the lesson students are asked to explore and solve the assignments. Criticism of such authoritarian pedagogy in technique classes has recently been voiced by Lakes [13, p.18]. At present, there is a shift towards a more open discourse concerning knowledge of dance styles, as well as growth of creativity, which is a "midway model" between process pedagogy and a product model [18, p. 9-12]. This is especially relevant in early childhood, where it is most important to teach the meanings associated with movements, and encouraging children to explore their abilities and create meaning [15] [18]. In addition to developing physical skills, students are encouraged to develop features related to personality, society and culture, reflect on their learning and increase their critical thinking skills. This article will show how dance rhymes are used to foster body skills and tradition and bridge the divide between Jewish tradition and dance.

This article is based on data collected as part of *an Ethnochoreology* (ethnology of dance) research in schools, which explores dance as a component of contemporary cultures and as a representation and reflection of society, its culture and behavior [3] [2] [16]. The observations and interviews of 14 early childhood dance teachers took place throughout the school years 2012-2013. The goals were to find out the practices implemented by the teachers in order to instill body skills and tradition, and organize these into a coherent method. In the observation, I

have identified the fact that the teachers use rhymes in order to foster physical and creative goals alongside imparting the culture and values of a religiously observant community.

Based on these findings, I would like to propose a teaching method "Dance Rhymes" which uses rhyming as part of the teaching model suggested by Fitts and Posner, and addresses the proposals of other scholars regarding problem-solving and creativity growth as significant elements in early childhood pedagogy. Besides a direct teaching method, literature suggests using an open-ended problem-solving method and collaborative methods [14, p. 228]. Hanna adds that early childhood dance education has visual models, oral commentary, metaphors, and students' kinesthetic imagination aid learning [8 p.11]. Fitts and Posner suggested a 3-phase teaching model. The first stage is a cognitive-verbal phase, where the teacher explains to the learner what the principles of the skill are; demonstrates the correct way to perform it, and describes possible pitfalls. At this stage the learner listens, is focused on the demonstration and tries to absorb information and process it in order to understand the basic principles for performing; therefore, this phase is called cognitive-verbal. In the second phase the information which has been visually and verbally perceived is being physically felt. At this stage, the main task is choosing the suitable exercise and adapting it to the learner, whose movements will become more efficient through practice. In the final phase of the model the learner is capable of turning his/her attention elsewhere, i.e., is capable of performing two tasks concurrently, the motor task plus another, cognitive or physical task [5]. To make the task of dance, the learner has to understand what is required of him and build up a picture of movement. Learner's major systems that should be related at this point are the systems connected to the absorption of information, systems with the bodily senses: sight, hearing, feeling and the memory. Using dance rhymes contains those senses and so helps the children to identify the referenced commandment, memorize it and embody the information.

Here is an example demonstrating how the teacher uses rhyme to warm-up the spinal cord at the beginning of the dance class while at the same time instilling a Jewish value into her students:

Baseline posture: sitting with crossed legs, hands crossed lying on knees, head bowed and the back bending forward.

The text recited	Instructions
We raise our heads in prayer and pleading	head goes up and at the same time the back straightens up
Hands go up diagonal to the ceiling	
Slowly, crossed they return to the knees	the back remains upright
Bow our heads with humility and pleas	The head alone is bowed and only then the back bends forward

Breaking down and analyzing the movement phrase we can see that the instructions for the exercise were given using meter, rhythm and rhyme, preceding the musical accompaniment which was only added later. Instructions for the exercise were given with varying emphases, paces, flow, and intensity. Thus the verbal directions conveyed both the essence of the action (what to do) and its quality (how to do it). In addition to stressing their movement content, the words included names of body parts, concepts of spatial directions, heights and trajectories, as well as concepts associated with the local cultural tradition.

Where instructions such as "lift your arms" are given using several different verbs (such as lift/raise/heighten), or where synonyms are used for one and the same concept, the children expand their vocabulary. This stage of teaching follows Fitts & Posner cognitive verbal phase. After hearing and following the instructions several times, the children were requested to repeat the words of the instructions while performing them and this physicality felt state [5] reinforced their understanding. When the teacher repeated the words of the instructions, she also changed the quality of the performance: fast-slow, powerful-mild, continuous-interrupted flow, large-

small movements. For example, "Let's raise our heads slowly." Varying the quality of the exercise was associated with the meaning conveyed (Some exercises are not suitable for the whole range of variations). At first, the variation options were suggested by the teacher, and then by the students. These performance variations imparted to the children the concepts of time, space and intensity which, together with the body, are the fundamentals of movement. Some exercises can be infused with emotion, such as joyfulness, sadness, anger, weariness, and a sense of blessing. For example: "Let's raise our heads with joy/tenderly." This variation of physical exercises and their qualities enable the children to discharge their emotions, experience a variety of moods and to reach the final stage of Fitts & Posner's model of turning attention elsewhere beside the physical knowledge. Some of the exercises were accompanied by metaphors of human figures, animals, forces of nature and the world of plants. This provided an opportunity for make-believe game playing, essential for the child's development according to Piaget, with the children taking on a variety of identities [17].

The teachers reported that they composed the rhymes in preparation for the holidays, the basis of all Jewish tradition. Here is an example for a basic warm-up exercise for the back, followed by a table showing the modifications made to the verbal text according to the coinciding holidays.

Basic Rhymed text	Instructions	rhymes transferred in preparation for use in the holidays (In Hebrew the above text is rhymed)		
		Lag BaOmer	Tu-Bishvat	Hanukkah
Hello, back!	Straighten your spine	Hello, back	Hello, back!	Hello, back!
hands straight Lift		Straight as the central candle!	Upright as a huge cypress tree,	Burning like a golden flame
Now you're tired	Put your hands down along the sides of your body	Now you are burning bright,	Now you're tired,	But the bonfire Subsides, almost into the ground.
Bend very slowly	Bend down your back and let your forehead touch your knees	Melting so slowly,	The trunk bends over.	
You'd like to go far	4 "steps" forward with you palms leading all the way down to your feet	into a liquid puddle on the floor	Branches bend earthwards,	Children rush around
Returning now,	Go 4 "steps" back	Let's gather up the wax,	Quickly gathering	Finding more branches
And once again curving	Roll your back until you sit up straight	Let's gather up the wax,	And once again, Straightening up.	With some dry wood
the back is straightening		Honoring the festival of Hannukah.		We can't wait to see sparks.
sideways the head is bending	Bend you head towards your shoulder, and continue until your back bends	The light bends sideways,	A branch sways in the wind,	The flame sways To the right

	sideways			
upwards its erecting	Get up and sit up straight	then back, and back again,	Returns to the treetop	Sparks rise up to the sky
Now to the other side		Now to the other side,	Now to the other side	Now to the other side,
Going to the ceiling		Rising up towards the ceiling,	The wind sings, as it Blows through the leaves.	The wind blows toward a cloud
Rotating and returning	Rotate your spine to the right and return to the front	Rounding the spine, Like a Hannukah candle,	The leaves circle around	Then we look back.
Clap, clap and stop!	Clap your hands twice Put your palms on your thighs	Clap, clap and stop	Clap, clap and stop	It's very late.
Rotate the other side,	Rotate to the left and return to the front	Rotate the other side,	Among the branches.	But look, among the coals
And clap, clap and halt!		And clap, clap and halt!	And clap, clap and halt!	I see a backed potato

According to Fitts and Posner movement skill instruction does not start with practicing acts but with cognitive activity designed to develop knowledge, understanding, and an action plan strategies through which the teacher tries to achieve the desired result. This movement exercise draws on the connection between the mundane (the body) and the holy (knowledge of the commandments); it combines movement, rhymes and information about tradition (the holidays). Proper exercise movement through rhyming, connects the physical movement of knowledge, practices and traditional knowledge.

The teacher added that "the rhymed text expressed verbally the body's concurrent movements [...] The rhymes in this case were simple and lively, and the use of rhymes enabled the children to absorb information not only through my modelling but also through the musical rhythm of the rhymes and through the conveyed verbal instructions." This is an example of knowledge imparted through multiple intelligences [6, p. 158-187].

Through the provision of "Dance Rhymes" corresponds to the 3 phases in the model of Pitts and Posner. "Dance Rhymes" in their verbal briefing movement can be organized with the provisions of rhythm and rhyme weight, when words guide the content and quality of movement (first Phase), all while on active demonstration of the teacher and physically felt experience of the students (second phase) and the possibility to express and make changes (third phase).

The use of rhymes is common and acceptable in early childhood dance teaching, and is not unique to the traditional community which was the subject of my research. However, in the classes that I have observed, rhymes were used as a customary teaching tool for bringing the values and traditional customs of the community into the dance classes. Zali Gurevitch in his book, *On Israeli and Jewish Place*, pointed out that dancing and playing activities are a pedagogical method for imparting ideological education in early childhood; it is a method that connects us to our way of life and facilitates our acknowledgement of rules, dignity, and the freedom to acknowledge ourselves. Dance is a basic existential metaphor connecting us with the past, with our environment, with the knowledge of where we come from and amid what and amongst whom we exist. Dancing combines rhythm and simplicity that respond to the principle

of ritual – the ritual of the kindergarten's circle, the family circle, and the circle of life [7 p.163-179].

When dance is provided to early childhood it tends to have an interdisciplinary reach. It has context of social and cultural sciences, [8 p.11]. Significant to dance as an applied art in early childhood is the ability to transfer knowledge [...] and use it in new situations [8 p.13]. In the rhymed recitals observed, traditional content is implicit.

Summing up, this teaching practice of Dance Rhyme used rhymes to draw on the connection between the mundane, the body skills, and the holy, knowledge of the commandments ; it combines movement and information about tradition through facilitating:

- Development of body skills through dance activities.
- Learning the names of body parts, their location and the relationships between them.
- Identifying body parts and activating each one separately.
- Coordination between body parts.
- Developing a sensibility for sound nuances: tones/intensity/rhythm/meter/tempo.
- Concretization of the concept of time: fast-slow, accelerating-slowness, pausing.
- Concretization of the concept of flow: intermittent-continuous-bursting out.
- Concretization of the concepts of weight, forcefulness and intensity: heavy-light, strong-weak, loud-silent.
- Concretization of spatial concepts: spatial directions, sizes, distance ranges, height levels, body postures and trajectories.
- Performing a sequence of verbal instructions.
- Development of problem-solving skills.
- Enrichment of language and verbal skills.
- Improvement of short- and long-term memory
- Experiencing and controlling various moods.
- Acquiring knowledge of cultural values and traditions.

The power of rhymes in dance lies in the ability to help the children to identify the referenced commandment , memorize it and absorb content knowledge of .

According to Kornei Chukovsky, the great Russian author of children's poetry, the customary meter of rhymes is rooted in the rhythm of walking and breathing [4 p. 65-70]. Rhythm in words as in dancing engages kinetic sensibilities. The vibrations move through the floor to the foot organizing the heart beat into a sympathetic pulse, leading the body into the production of words and ideas in rhythmic form [4] [9] [11].

The description of dance as a socio-cultural component of a child's education can be traced back as early as religious rituals of tribal societies. The main aim of these dancing rituals was the instruction of young people about knowledge of the environment, the spiritual foundations, and the history of the society [10 p.17-18]. The main function of rhymes is mnemonic and this was initially the function of rhymes in ancient times: a tool for memorizing and rote learning of texts used in religious rituals [1].

Rhyme and rhythm provide a musical accompaniment, and together they provide movement punctuation. The movements' rhythm and tempo are created by the rhyming, and contribute to a sense of familiarity and control within the represented imaginary world of movement, thus helping the children to connect to it quickly and enjoy it [12, p. 45-52].

Blending rhymes with rhythm creates unity. The unified use contributes to the sense that the group is greater than the sum of its individual members, pointing to the close connection between individual and group rhythms, and the power of the rhythm as a pedagogical tool, a means of control, and a unifying tool.

Further to the observations and their analysis, I suggest a general scheme for teaching with the aid of rhymes:

1. Teacher performs the movement phrase while articulating the words, as an initial modelling.
2. Students and teacher perform the movement phrase together.
3. Only the students perform the phrase while articulating the words.
4. Students perform the phrase with music without articulating the words
5. Teacher asks: "Who can perform this movement phrase differently?"
6. Students experience various postures and learn postures from each other.
7. Teacher alters her tone or other voice qualities, and the students vary their performance accordingly.
8. Students suggest further variation options (altering tempo/trajectories/mood/etc.).

In this study the method of rhyming is used to foster tradition through dance classes. This is an experiential teaching method that involves the hearing and kinesthetic senses, as well as knowledge of tradition, all presented in harmony between form and meaningful content. This methodology enhances the teaching practice by adding another dimension, but it does not replace or abolish any other teaching methods and points of departure.

This is a hands-on practice, with the participation of all senses: the hearing, visual and kinesthetic senses are in harmony with the meaning of the text. This teaching practice also enables the teacher to incorporate the students' input into the structured content knowledge, thus developing the students' problem-solving capability, as well as their creativeness and imagination.

Bibliography:

1. Atlas Y. "What is Rhyme? Haaretz (Israeli daily newspaper) September 12, 2010
2. Alpert B., Shlasky S., Ben Tzabar. The Ethnographic Research about Education in Israel. In: Alpert B., Shlasky S. (Ed.) A Close Look at the School and the Classroom : Ethnographic Studies on Education. Tel Aviv: Mofet, 2013. pp. 21-66
3. Creswell, J.W. Qualitative Inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches. US: Sage publications Ltd. 2007. 393p.
4. Chukovskij K. From two to Five. Translated and edited by Miriam Marton. US: Berkeley University of California Press. 1963
5. Fitts P.M. Posner M.I. Human performance. US: prentice Hall. 1973. 162p.
6. Gardner H. Brain, Mind and Creativity. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim, 1995. 280 p.
7. Gurevitch, Z. On Israeli and Jewish Place, Tel Aviv: Am Oved, 2007, p. 223.
8. Hanna J.L. To Dance is Human, A Theory of Nonverbal Communication. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1979. 327 p.
9. Horosko M. Martha Graham, The Evolution of Her Dance Theory. US; Cappela Books.1991. 185p.
10. Huet M. The Dances of Africa. Harry N. Abrams,inc. (1996) p. 111-13773 Atlantic Coast and Western Wooded Savanna – Chapter 3, p. 128
11. Humphrey D. The Art of Making Dances. London: Dance Books, 1959. 189 p.
12. Jensen E. Music with the Brain in Mind. US: Brain Store Inc. 2000.121 P.78
13. Lakes R. The message behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals. In: Arts Education Policy Review 106, no. 5, 2005. pp. 3-18
14. Leijen A. et al. Pedagogy before technology: what should an ICT intervention facilitate in practical dance classes? In: Teaching in Higher Education Vol. 13, No. 2, April, 2008. pp. 219-231
15. Lorenzo-Lasa R. Ideishi R., Ideishi S. Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance. In: Early childhood Journal, Vol. 35, No. 1, August 2007. pp. 25- 31.
16. McLaren P. Schooling as Ritual Performance. NY: Rowman & littlefield. 1999. 354 p.
17. Piaget, J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton• Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton (1962). 306 p.
18. Smith-Autard J. The art of dance in education. London: A&C Black. 2nd. Ed. 2002. 240p

DIASPORA ȘTIINȚIFICĂ – PARTENER PENTRU DEZVOLTAREA REPUBLICII MOLDOVA

Sîrbu Inga, magistru în filologie, drd., lector universitar, USM

The role that the highly skilled emigrants or Diasporas play in scientific and technological developments in the country of origin is still poorly understood and studied, although it is extremely important, due to the importance of science and technology for improving the human condition and economic development.

The migration of highly skilled people between countries with different levels of development has long been a critical issue and an unsolved problem.

The world knowledge gap highlights the need to find alternative ways to circumvent the exodus of scientists and skilled professionals by promoting the potential of scientific Diasporas to contribute to the development of their countries of origin.

The benefits that highly skilled emigrants can bring to their home countries are increasingly regarded as important for development.

Keywords: diaspora, scientific diaspora, highly skilled emigrants, country of origin, country of destination.

Motto:

**Toată știința nu-i decât rafinarea gândirii de zi cu zi
(Albert Einstein)**

Termenul de „diaspora” pătrunde în limba română din franceză, care, la rândul ei, îl împrumută din limba greacă, și este compus din „dia”, ce înseamnă „împrejurul” și „spora”, ce înseamnă „a împrăști”. Cuvinte cum ar fi: „cetățeni de origine națională”, „non-rezidenți”, „a doua generație”, „născuți în străinătate”, „lucrătorii migranți”, „migranți temporari sau sezonieri” sunt uneori folosite ca sinonime pentru diaspora[6]. Mai mult, termenul „diaspora” a ajuns treptat să fie identificat cu „comunitatea transnațională” [4]. Ambele concepte, diaspora și comunitățile transnaționale, se bazează pe un proces – și pe activitățile legate de acest proces – care depășește granițele. Acest proces este cunoscut sub denumirea de transnaționalism[3].

Termenul diaspora este adesea folosit astăzi pentru a descrie orice populație care este considerată „fără teritoriu” sau „transnațională” – care are sau care a avut originile într-o țară, alta decât cea în care locuiește în prezent, și ale cărei rețele sociale, economice și politice traversează frontierele sau se întind în întreaga lume.

Termenul „diasporă științifică” a fost definit ca fiind „o comunitate autoorganizată de oameni de știință și ingineri expatriați, care lucrează pentru dezvoltarea țării de origine, în special în domeniul științei, tehnologiei și informației”[2]. Ancien și colaboratorii săi (2009) definesc rețelele de cunoștințe ale diasporei ca fiind „rețelele din străinătate care mobilizează cunoștințele, expertiza, contactele, deprinderile, expertiza în afaceri și resursele financiare și politice ale celor din diaspora, văzute ca o resursă colectivă pentru beneficiul diasporei locale și globale, precum și pentru cel al țării de origine”[1].

Există 4 tipuri de rețele de cunoștințe ale diasporei, bazate pe tipologia dezvoltată de O’ Neil (2009)[9]: 1. rețelele de cunoștințe globale sunt acele rețele transnaționale care fac legătura între regiunile lumii și țara de origine, incluzând schimburile comerciale, întâlnirile de afaceri, îndrumarea, sprijinul și accesul la factorii de decizie;

2. rețelele de cunoștințe ale specialiștilor sunt acele rețele specifice, din diferite sectoare de activitate, precum comunicațiile și informatica, sectorul juridic și biotehnologia, care generează legături strânse și specifice cu țara de origine, pentru a ajuta la extinderea sectoarelor respective, de exemplu, prin oferirea de expertiză, îndrumare, cunoștințe și suport financiar;

3. rețelele de cunoștințe ale profesioniștilor sunt acele rețele ale profesioniștilor și expatriaților cu calificare înaltă localizați în orașele cosmopolite. Accentul se pune atât pe rețelele sociale, cât și pe rețelele de afaceri și pe schimbul de contacte, cunoștințe, îndrumare și idei.

4. rețelele de cunoștințe transnaționale sunt acele rețele care au ca scop crearea de legături economice între țara de origine și țara de destinație. Aici diaspora joacă rolul unui broker al relațiilor pentru o anumită țară. Resursele dezvoltate în rețea includ cunoașterea piețelor, cunoștințe culturale și acces la oportunitățile transnaționale.

Safran[11] definește diasporele ca fiind „comunități minoritare de expatriați” ai căror membri împărtășesc următoarele caracteristici:

1. ei sau strămoșii lor au fost îndepărtați dintr-un centru originar către două sau mai multe regiuni periferice sau străine;

2. ei păstrează o „memorie colectivă”, o viziune sau un mit despre țara lor natală – cu privire la așezarea geografică, istoria și realizările sale;

3. ei cred că nu sunt și, probabil, nu pot fi pe deplin acceptați în țara gazdă și prin urmare se simt înstrăinați și izolați;

4. ei consideră țara natală ca adevărata lor origine, locația ideală și locul în care ei sau urmașii lor ar trebui în cele din urmă să revină – atunci când condițiile vor fi corespunzătoare;

5. ei cred că ar trebui, în mod colectiv, să se implice în menținerea sau restabilirea securității și prosperității în țara natală;

6. ei continuă să păstreze legăturile cu țara de origine, în mod personal sau prin interpuși, într-un fel sau altul, conștiința etnică și solidaritatea reprezentând elementele definitorii ale existenței acestor legături.

În prezent, diaspora se transformă într-o putere socială activă, care este implicată în toate sferile de activitate ale societății și care, la rândul său, le influențează pe acestea. Ajungând în noua locație, emigranții cu calificare înaltă tind să se unească, mai puțin cu scopul de a supraviețui în țara de destinație, cât, mai ales cu scopul de a-și păstra obiceiurile, tradițiile, limba maternă și, nu în ultimul rând, contactele cu țara natală. În acest scop, emigranții se unesc cu diasporele deja existente sau creează noile asociații diasporale, ceea ce cauzează dinamismul constant al creșterii numărului diasporelor la nivel internațional.

Pentru a susține validitatea ipotezei câștigului de inteligență, Pănescu analizează efectele pierderii creierelor folosind două posibile canale pentru câștigul de inteligență: „un câștig anterior condiționat de asimetria informațională și un câștig posterior prin rețelele științifice din diaspora, încercând să le încadreze într-o fundație teoretică solidă”. Ea identifică mai multe tipuri de rețele de cunoaștere, dintre care rețelele științifice și intelectuale din diaspora au o influență pozitivă asupra dezvoltării țării de origine. Aceste rețele depind foarte mult de internet și interacționează în numeroase proiecte de dezvoltare cu agenții guvernamentale și private și organizații non-profit din țara de origine. În principal, activitățile lor constau în proiecte de cercetare, transfer de tehnologie și consultanță de specialitate, cursuri de perfecționare și aducerea companiilor străine în țara de origine [10].

Stabilirea unor legături durabile între diaspora și țara de origine, prin contacte de afaceri și științifice, reuniuni periodice în țară, proiecte internaționale comune, reprezintă, de asemenea, un factor potențial favorabil generat de emigrație, în compensație la pierderile pe care aceasta le generează. Emigranții cu calificare înaltă se pot întoarce acasă după câțiva ani, aducând odată cu ei cunoștințe, deprinderi, contacte dobândite, acces la cele mai bune practici la nivel internațional și un posibil capital financiar, toate contribuind la dezvoltarea națională. Această migrație de retur aduce avantaje clare țării de origine. În plus, pe perioada în care migrantul locuiește în străinătate, acesta poate să transfere o parte a cunoștințelor și experiențelor dobândite către țara de origine, prin intermediul vizitelor periodice și prin participarea la rețelele de cunoștințe sau diasporele științifice stabilite în străinătate.

Guvernul ar trebui să implementeze politici prin intermediul cărora să se asigure că legăturile țării cu emigranții înalt calificați nu sunt pierdute, garantând astfel bunăstarea individului, precum și productivitatea țării de origine.

Lowell și Findlay[7] au clasificat posibilele opțiuni politice, în ceea ce privește exodul creierelor, în 6 categorii, cunoscute sub denumirea „6 R”:

1. „Revenirea migranților în țara de origine.
2. Restricții în ceea ce privește mobilitatea internațională a cetățenilor proprii și lucrătorilor străini.
3. Recrutarea migranților internaționali.
4. Repatrierea capitalului uman pierdut (impunere de taxe/compensare).
5. Repatrierea resurselor (opțiunea diasporei).
6. Reținerea prin politicile educaționale/de dezvoltare economică”.

Opțiunea „diasporei” înseamnă repatrierea resurselor. Migrația și migranții pot reprezenta o resursă valoroasă pentru dezvoltarea țării de origine, dar acest impact pozitiv reprezintă mai degrabă un potențial decât un mecanism automat. O condiție pentru ca aceste beneficii să conducă la rezultate pozitive este ca legătura dintre țările de destinație și de origine să rămână la fel de strânsă și de asemenea să se păstreze o metodă ieftină de transfer a cunoștințelor dinspre cele mai bune instituții străine spre țara de origine, care poate obține un beneficiu suplimentar de pe urma trimiterilor de bani. Este evident faptul că nicio restricție, reținere sau opțiune a „diasporei” nu va avea succes dacă nu există nicio speranță de îmbunătățire a condițiilor și niciun angajament clar și complet al factorilor politici de decizie din țara de origine. Aceasta presupune investiții mari în educație, întărirea schimbului de studenți și de personal înalt calificat și, nu în ultimul rând, crearea unui mediu de lucru atractiv, care să determine persoanele cu calificare înaltă să rămână în țară sau să se reîntoarcă. Acest lucru este cel mai bine reliefat prin afirmația lui Lowell (2006): „A oferi oamenilor motive să rămână sau să reîntoarcă este fără îndoială cea mai eficientă opțiune politică de susținere a capitalului uman”[8]

Diaspora Științifică la unison cu Academia de Științe a Moldovei, își propune:

- să identifice parteneri academici în vederea dezvoltării proiectelor de cercetare și inovaționale comune;
- să popularizeze în Patrie și peste hotarele ei, propriile realizări științifice și profesionale;
- să-și expună poziția competentă referitor la ultimele evoluții din domeniul de cercetare și inovare care au loc în Republica Moldova, în țara gazdă și în plan academic internațional;
- să participe la expertizarea, dezbaterea și avizarea documentelor strategice privind dezvoltarea sectorului de cercetare-inovare în Republica Moldova;
- să disemineze informații utile pentru comunitatea cercetătorilor și a persoanelor antrenate în sectoare ce implică tehnologii avansate, netradiționale, hi-tech, alternative și de generație nouă;
- să identifice surse de finanțare pentru a facilita transferul de cunoștințe prin schimb direct de experiență (călătorii bilaterale, producerea materialelor didactice comune, burse pentru studenții cei mai promițători și ajutor material pentru instituțiile de învățământ în procurarea utilajelor de laborator, computerizarea cercetării și alte necesități);
- să contribuie la promovarea practicilor europene avansate în domeniile strategic importante pentru Republica Moldova;
- să identifice și stabilească o strategie eficientă de comunicare și colaborare între mediile academice.

Diaspora științifică se conturează ca un subiect de discuție distinct, sugerându-se implementarea de măsuri ce ar facilita implicarea membrilor din diaspora științifică în colaborări cu instituții tehnico-științifice din Moldova, în inițiative ce urmăresc identificarea și consolidarea capitalului uman autohton. Conștientizarea potențialului diasporei științifice se întrevine și în

faptul că cercetătorii și persoanele cu calificare profesională înaltă se pot implica în calitate de experți în proiecte de cercetare națională.

Prin urmare, în anul 2013, sub coordonarea directă a primului ministru, este creat Biroul pentru Relații cu Diaspora (BRD)[12]. Toate atribuțiile anterior deținute de Biroul pentru Relații Interetnice fiind preluate de noua structură, având următoarea misiune: „asigurarea unui cadru de politici coerent și comprehensiv pentru consolidarea diasporei moldovenești, care include cetățenii Republicii Moldova stabiliți temporar sau permanent peste hotarele țării, persoanele originare din Republica Moldova și descendenții lor, precum și comunitățile formate de aceștia, în scopul participării active a tuturor cetățenilor țării la dezvoltarea economică, socială și culturală a țării de origine și de destinație”. Obiectivele strategice ale Biroului pentru Relații cu Diaspora pot fi împărțite în două categorii: pe de o parte, BRD își propune să asigure coordonarea politicilor și a programelor pentru diaspora la nivel de Guvern și ministere, și, pe de altă parte, instituția dezvoltă un dialog continuu cu diaspora moldovenească prin menținerea legăturii cu peste 250 de asociații ale diasporei din peste 30 de țări ale lumii (numărul de asociații ale migranților în 2017, raportat chiar de BRD fiind 90). Putem spune că doar odată cu crearea BRD, la nivel național a început coordonarea procesului de realizare a politicii de stat în domeniul relațiilor cu diaspora și s-a pus în aplicare sistemul de susținere a diasporei. De pe site-ul instituției aflăm care sunt și principalele priorități ale guvernului în ceea ce privește migrația și diaspora: „valorificarea oportunităților de dezvoltare a migrației pentru dezvoltarea economică și socială a Republicii Moldova”, „restabilirea, menținerea și dezvoltarea legăturii dintre diaspora și populația țării și instituțiile publice” și „îmbunătățirea mecanismelor de protecție a drepturilor diasporei moldovenești”. Totodată, cadrul instituțional existent nu dispune deocamdată de o separare clară a atribuțiilor și funcțiilor în domeniul diasporei, iar resursele umane nu sunt suficiente pentru implementarea programelor aprobate, experiența redusă a instituției limitează capacitatea organizațională de a implementa și gestiona proiecte de anvergură/ lungă durată (Strategia Națională „Diaspora 2025”, 2016). Un alt punct slab al BRD constă în caracterul sprijinului financiar provenit în mare măsură din partea donatorilor internaționali, ceea ce pune în pericol continuitatea, dar și conținutul propriu-zis al inițiativelor. Printre altele, într-unul dintre obiectivele sale, BRD își propune să creeze programe care să consolideze relația cu o categorie îngustă și specială de migranți, și anume, cei care dețin calificări și experiență profesională în domenii ce necesită pregătire aprofundată și de lungă durată (domenii tehnice, IT, inginerie, medicină, cercetare și inovare etc.) și fac parte din așa-numita diasporă științifică (scientific diaspora).

Din prezentarea și analiza succintă de mai sus, cu privire la contextul ce caracterizează modul în care s-a abordat problematica migrației și dezvoltării și a relației statului de origine cu migrații moldoveni, nu rezultă faptul că în timp nu s-au depus eforturile necesare pentru contracararea efectelor negative ale migrației, respectiv pentru menținerea și valorificarea celor pozitive, ci, dimpotrivă, o constatare generală este că șirul de măsuri ce s-au adresat migrației a avut un conținut în mare parte adecvat și pertinent. O concluzie generală este că, la fel ca multe alte state slab dezvoltate din întreaga lume, Republica Moldova pare să aibă multe de „învățat” la capitolul valorificare a potențialului de dezvoltare al migranților și cultivare a unor relații de parteneriat cu comunitățile de migranți moldoveni plecați temporar sau definitiv din Republica Moldova.

Bibliografie:

1. Ancien D., Boyle M., Kitchin R. (2009), *The Scottish Diaspora and Diaspora Strategy: Insights and Lessons from Ireland*. Scottish Government. Materialul a fost prezentat în cadrul Workshop-ului din 26–28 ianuarie 2009, National University of Ireland, Maynooth: *Exploring Diaspora Strategies: An International Comparison*.

2. Barré R., Hernandez V., Meyer J.-B., Vinck D. (2003), *Scientific Diasporas: How Can Developing Countries Benefit from Their Expatriate Scientists and Engineers?*, Paris, France, Institut de Recherche pour le Développement, IRD Editions.
3. Basch L., Schiller N. G., Szanton-Blanc C. (1994), *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-states*, New York, Routledge, p. 7, citat de Ludger Pries (2001): Part I Introduction: 1. The Approach of Transnational Social Spaces: Responding to New Configurations of the Social and the Spatial, p. 18. În: *New Transnational Social Spaces. International Migration and Transnational Companies in the Early Twenty-first Century*, London, Routledge, p. 3–33.
4. Bauböck R., Faist T. (2010), *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods*, IMISCOE Research, Amsterdam University Press, p. 73.
5. Hein De Haas (2006), *Engaging Diasporas. How governments and development agencies can support diaspora involvement in the development of origin countries*, International Migration Institute, James Martin 21st Century School, University of Oxford, p. 13.
6. Ionescu D. (2005), *Policy Needs on Diaspora Data Collection*, IOM, Geneva, p. 1.
7. Lowell L. B. (2006), *High Skilled Mobility: Changes and Challenges*. Presentation to the United Nations, „International Symposium on International Migration and Development”, Turin, 28–30 June 2006, p. 17–19.
8. Lowell L. B. (2006), *High Skilled Mobility: Changes and Challenges*, Presentation to the United Nations, International Symposium on International Migration and Development, Turin, citat de Andreas, Breinbauer (2007), *Brain Drain – Brain Circulation or ...What Else Happens or Should Happen to the Brains Some Aspects of Qualified Person Mobility/Migration*, „FIW- Working Paper”, Nr. 004, p. 23.
9. O’Neill A. (2009), *Diaspora Knowledge Networks*. Materialul a fost prezentat în cadrul Workshop-ului din 26–28 ianuarie 2009, National University of Ireland, Maynooth: *Exploring Diaspora Strategies: An International Comparison*, p. 23.
10. Pănescu C. A. (2003), *Brain Drain and Brain Gain: A New Perspective on Highly Skilled Migration*, București, Academia Diplomatică, Ministerul Afacerilor Externe, p. 112.
11. Safran W. (1991), *Diasporas in modern societies: Myths of Homeland and Return*, „Diaspora: A Journal of Transnational Studies”, Vol. 1, Nr. 1, p. 83–99.
12. Mai multe informații pe pagina oficială a Biroului pentru Relații cu Diaspora <http://brd.gov.md/>.

INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE TEACHING

Sîrghi Natalia, lector universitar

Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM

În ultimii ani lumea a devenit asemeni unui mare sat în care oamenii călătoresc peste tot și frontierele au dispărut după orizont. Doar cu câțiva ani în urmă era foarte dificil să porți o discuție amplă cu studenții despre călătorii. Astăzi aproape fiecare student a vizitat o țară sau alta sau chiar mai multe decât una. Iată de ce, adăugător la memorarea vocabularului și a gramaticii, studenții noștri au nevoie să cunoască regulile socioculturale utilizate de vorbitorii nativi și deținerea doar a competențelor lingvistice pentru comunicare nu mai este îndeajuns. Articolul cercetează fenomenul de integrare a predării limbii de rînd cu predarea culturii pertinente limbii studiate, cultura fiind considerată de mulți ca o a „cincea abilitate” ce trebuie să fie predată în cadrul orelor de limbă străină.

Cuvinte-cheie: culture, intercultural communication, intercultural competence, cultural iceberg.

It is indisputable nowadays that simply being acquainted with grammar, syntax, phonetics, and some of the social conventions associated with a foreign language will not give learners real insights into the nuances of the daily lives of the people whose language they aspire to speak. More and more foreign language teachers are recognizing the imperative need to incorporate sociocultural factors into their classrooms.

Thus, one challenge that a foreign language teacher faces is what approach to take in introducing cultural elements into the lessons as there is no a universally accepted set of criteria that instructors can use as a guide.

One approach suggested by Michael Paige (in Cohen et al. 2003, p. 53) is to adapt the dimensions of culture learning into categories as follows:

- the self as cultural;
- the elements of culture;
- intercultural phenomena;
- particular cultures;
- acquiring strategies for culture learning.

By exploring these dimensions teachers can guide and help students connect to the target culture, raise their awareness of cultural differences and consequently improve their both intercultural competence and behaviour.

Every person is a member of at least one culture and the culture he/she belongs to affects how people of that culture think, communicate, interact and transmit knowledge from one generation to another. One important thing to be done firstly would be to make our students aware of important elements of their own culture and help them understand how their own culture has shaped them. Kramsch [4] calls this learning process establishing a “sphere of interculturality”.

Some people think of culture as such artifacts as food, clothing, music, art or literature. Others associate culture with conventions such as social interaction patterns, values, ideas, and attitudes. Anthropologist John Bodley [1, p. 22] describes culture simply as “what people think, make, and do”. Teachers can guide their students to think about what people “think, make, and do” in their own culture. Some of the following questions may be considered when dealing with the proposed task.

- What factors (social, religious, and economic) influence our culture?
- What are some important traditions which are unique to our country?
- What ideas and values bind our culture together?
- What behaviour reflects our culture?
- What symbols are prevalent in our culture?

The discussions based on these questions will foster in the classroom an atmosphere that will encourage students to think about their own culture and make connections across cultures while studying a foreign language.

The elements of culture can be found in each of the three levels: surface culture, subsurface culture and deep culture. This is a kind of analogy called “cultural iceberg” proposed by Edward T. Hall. Hall developed the analogy to illustrate differences between what we readily see when we enter a new culture (the tip of the iceberg) and the imbedded aspects of the culture not readily visible (the submerged part of the iceberg). We can make our students list the elements of culture that may be found in each of the three levels mentioned above, and not just elements of our national culture but of other cultures as well that they observed while travelling in other countries.

Examples of surface culture elements include food, national costume, music and dance, literature, and specific holidays. In the subsurface culture section, students can list notions of courtesy, gestures, body language, eye contact, touching, personal space, facial expressions, and the concept of time. We can ask our students relate from their own experience of interacting with foreigners either in our country or while being abroad. A good example here of an unspoken rule in the Moldovan culture would be taking off your shoes when entering somebody’s house which may be unknown for an American. So, if an American guest tries to enter a house while wearing shoes, the guest is not rude, but simply unaware of our rules.

The unconscious values and attitudes, the deep culture, may be the most difficult elements of culture for students to identify. These elements are so far ingrained that people feel that these are just the “normal” way of doing things. An example here can serve the way people sleep in different cultures. American parents consider odd and inappropriate to sleep in the same bed with their children while many cultures around the world view this as a normal practice. Other examples of unconscious values and attitudes relate to the nature of friendships, concepts of food, notions of modesty, gender roles, etc.

Other aspects of culture that our students need and should know about are the so-called intercultural phenomena which include culture shock, cultural adaptation, cultural adjustment, and the fact that people from other cultures may interpret similar situations differently. Thus, a part of our job as teachers should be to prepare our students for challenges they may meet when they travel or move to another country. Students need to be taught that they should be conscious of the fact that while experiencing such a phenomenon like culture shock they may face feelings of frustration and hostility. They should understand that this happens because they have adjusting difficulties and not because the host culture has deficiencies.

When people from different backgrounds interact, communication can break down if they do not share similar cultural contexts. Teachers need to provide students opportunities to explore and recognize cultural differences. Byram M. [2] suggests that people who are “interculturally competent” have a solid understanding of their own culture and how it has shaped them, and make connections between how cultural elements manifest in behaviours across cultures. According to Byram, intercultural competence includes these features:

- a curiosity and openness to other cultures;
- an understanding of social practices and products in both one’s own culture and the target culture;
- the ability to relate something from another culture and make it comprehensible to members of one’s own;
- the ability to use knowledge of a culture in authentic situations;
- the ability to critically evaluate the cultural practices and products of one’s own culture and that of other cultures.

Teachers hoping to help their students become interculturally competent can build a “culturally friendly” classroom. In order to foster curiosity and openness to other cultures teachers could make students establish a “collection” of cultural information in a variety of formats. These could include popular movies, literature, music, online sites and everyday items like stamps, toys, currency, menus, travel brochures, magazines and newspapers from a specific country depending on students’ needs or wishes. The students can consequently describe the items from the collection as a descriptive writing assignment, or they can classify the items by use, function, or criteria of their own choosing.

Another activity which may be performed as a great way to promote cultural awareness is to give students assignments that might include these topics: food and cuisine, etiquette and manners; religion, music and dance; customs and traditions, clothing and costumes, games and pastimes. The point is not simply to gather information and make reports, but to think and make connections about how this information can lead to a solid understanding of the culture under study: Why do people do the things they do? It is very useful to ask students to use PowerPoint or other formats that contain pictures or video clips; to make posters or collages demonstrating aspects of the target language and culture. These tasks develop students’ cultural observation skills by tying concepts to real-world materials.

In conclusion we want to stress out that our primary task as teachers is to help our students understand that it is more important than ever now that they need to understand not only other cultures but their own as well. In doing so, they will be better prepared to participate more

fully in the global community, of which their local community is a part, especially now when the world becomes more and more interconnected.

Bibliography:

1. Bodley J.H., Cultural anthropology: Tribes, States, and the Global System, Palo Alto, CA: Mayfield, 2001
2. Byram M., Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010
3. Cohen A.D., Paige M.R., et al., Maximizing Study Abroad: A Language Instructor's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use, Minneapolis, University of Minnesota, 2003
4. Kramsch C., Context and Culture in Language Teaching, Oxford: OUP, 2003

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА РОМАНА В ПРЕДЕЛАХ БРИТАНСКОГО РОМАНТИЗМА: К ПРОБЛЕМЕ ЭВОЛЮЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ СТРУКТУРЫ В ЭПОСЕ

Sporîs Natalia, conf. univ., dr., Departamentul de Literatură Universală și Comparată, USM

The article explores the contribution of British Romanticism to the evolution of the novel as a genre. The fate of the English novel is traced from the era of Pre-Romanticism to the established romantic aesthetics.

The typological aspects of the Gothic and historical novel are dissociated, and their comparative characteristics are given. Particular attention is paid to the contribution of the British romantics in the formation of the genre of psychological novel and its gender aspects.

While studying the typological aspects of the English romantic novel, it becomes apparent that the typology of the novel is closely related to the evolution of the spatiotemporal structure of the narrative.

Keywords: chronotope, topos, gothic romance, gothic space, dualism, demonism, demonic image, historical novel, romantic novel

Эпоха романтизма ознаменовала себя революционными новациями в сфере идеологии, эстетики и философии искусства беспрецедентными по своему радикализму и значимости в истории мировой культуры. И, хотя муза романтизма, безусловно, предпочитала выразительность лирики, однако именно в жанре романа романтиками были совершены подлинные открытия, унаследованные и развитые последующей литературной традицией и, прежде всего, литературой реализма.

Уже в эпоху Предромантизма родился новый жанровый подвид романа - роман готический, выразительные возможности которого не исчерпаны до сих пор.

Готический роман, или, как его называли иногда, «роман ужасов», был одним из самых популярных жанров предромантической литературы. В нем особенно наглядно проявилась переоценка ценностей Просвещения, с его культом разума и поклонением культуре Античности, ее гармонической ясности. Все, созданное после заката античного мира и до эпохи Возрождения называлось словом «готика» и считалось варварским. На исходе Просвещения происходит эстетическая и идеологическая переориентация и смена ценностных ориентиров: рационализм классицизма кажется скучным и плоским, а Средневековье влечет флером тайны и мистической глубиной. Сомнение в могуществе разума рождает интерес ко всему неправдоподобному, таинственному, чрезмерному.

Родиной готического романа считается Англия. Именно там появился роман Горация (Хорэса) Уолпола «Замок Отранто», открывающий долгую и богатую историю жанра. Уолпол объяснял возникновение замысла романа логикой сновидения: ему приснилась гигантская рука в тяжелой железной перчатке, лежащая на перилах

старинного замка. Из этого сна, по версии автора вырос весь роман, полный загадок, тайн, фантастических и наивных чудес.

Поначалу Уолпол пытался выдать роман за перевод подлинной средневековой итальянской хроники (характерная для предромантизма тенденция к созданию литературных мистификаций), но потом признал авторство. В одном из писем, поясняя смысл романа, автор подчеркивал осознанную оппозицию повествовательной традиции Просвещения и нормативной эстетике классицизма: он написал его наперекор «всем философам», дав простор своему воображению. Уолпол предсказывал, что роман «найдет своих почитателей в будущем», «когда вкус снова займет место, ныне захваченное философией». Предсказание это сбылось: Уолпол оказался родоначальником нового жанра романа и основателем богатейшей литературной традиции.

Сюжет, определяемый логикой родового проклятия, возвращением несправедливо отчужденного наследства, жестоким наказанием деградировавшего узурпатора и восстановлением в правах наследника истинного, завоевывает внимание читателя. В него, к тому же вписывается и многослойная любовная интрига. Автор умело удерживает и подстегивает интерес читателя, - тайна рождения законного наследника замка раскрывается постепенно. Напряжение создает череда «неожиданностей», создающих резкие повороты сюжетной линии: неожиданное превращение покровителя невинной девушки в ее преследователя; любовь, вспыхнувшая между дочерью злодея и добродетельным героем; отец, по ошибке убивающий свою дочь в припадке ревности; мертвец, восстающий из гроба, чтобы, восстанавливая справедливость, объявить о правах истинного владельца замка. Подобные беспроегрывные приемы будут широко использоваться последователями Уолпола.

Однако автор признавался, что главным его орудием был ужас, который ни на одно мгновение не дает рассказу стать вялым. Ужасу сопутствует сострадание, так что душу читателя захватывает то одно, то другое из этих мощных чувств.

Не являясь шедевром, роман увлекал читателя тем «набором» чудес и тайн, повествовательных приемов и сюжетных клише, которые веками будут воспроизводиться готической литературой. Колдовские чары, вещие сны, роковые совпадения, зловещие пророчества, демонические злодеи, явление призраков – мстителей, говорящие плачущие и кровоточащие надгробные статуи, привидения и другие сверхъестественные явления, - вот классический арсенал эффектов, предоставленный будущим последователям жанра его создателем.

В романе переизбыток чудесного: активно вмешивается в действие гигантский шлем с черными перьями, появляются закованные в железо рука и нога неведомого рыцаря, портрет сходит со стены, каменная статуя кровоточит, мертвец восстает из гроба. «Британской музы небылицы тревожат сон отроковицы» [1, с.25] - так предельно емко охарактеризовал А. С. Пушкин и смысловую суть готического романа, и его аудиторию.

Определяющую роль в создании должной атмосферы таинственного и ужасного играет сам замок – мрачное сооружение с лабиринтами, винтовыми лестницами, потайными помещениями, подземельем, часовнями и гробницами. Именно образ замка, являющийся заглавным в романе, определяет тот особый «готический» колорит, ставший непременной составляющей готической прозы. Отныне готический топос становится главной жанровой доминантой, характерной конституирующей составляющей готического романа.

Успех «Замка Отранто» породил множество подражаний и последователей, среди которых были таланты, превосходившие учителя, чье творчество определило дальнейшую эволюцию жанра.

Анна Радклиф, автор знаменитых в свое время романов «Удольфские тайны» и «Итальянец» и др., придала готическому роману большую поэтичность, внесла в него

более тонко разработанную игру светотеней. Она вносит в готический роман элементы психологизма. Душевные бури, переживаемые ее персонажами, часто соотнесены с эмоционально переданными пейзажами, играющими значительную роль в ее книгах. Образы злодеев, созданные А. Радклиф предваряют демонические образы зрелого романтизма и некоторым образом предваряют романтических героев восточных поэм Байрона.

Мэтью Грегори Льюис в своем знаменитом «Монахе» создает радикальный вариант демонического злодея, предавшегося злу: натуралистические подробности магических обрядов, проявление патологической, садистской, извращенной эротики, отталкивающие преступления (от кровосмешения до матереубийства) рисуют смятенный хаотический мир страстей, обуревающих человека отрешившегося от Бога.

Уильям Бекфорд вносит в готический жанр восточный колорит. Фантастическая повесть «Ватек» повлияла на творчество европейских романтиков XIX века, в особенности тема «сатанизма». Образ восседающего на огненном шаре Эблиса отдаленно предвосхищал Люцифера и падших ангелов Байрона лермонтовского Демона и другие «сатанинские» образы в поэзии романтизма.

Традиции готического романа, оформившегося в эпоху предромантизма, были восприняты романтиками. Ярчайший образец готики эпохи романтизма представляет собой роман Мэтьюрина «Мельмот-Скиталец». В нем традиция классической готики находит свой завершенный облик.

Однако, история готического романа на этом не прервалась. Из недр готической прозы рождается жанр исторического романа, которому было уготовано большое будущее. Интересно, что родоначальником жанра считается В. Скотт, активно работавший и в жанре готическом. На примере В. Скотта особенно демонстративно проявляются типологические характеристики, определяющие специфическую ситуацию диалектики жанров: исторический и готический романы генетически связаны и в то же время противоположны друг другу методологически.

Готический роман является жанровой модификацией (подвидом) авантюрного остросюжетного романа, в котором определяющей является фигура топоса. Действие обязательно вписано в условный готический антураж средневекового замка и логика сюжета определяется соотношением метафизических сил: родового проклятия, волей призраков, различными демоническими силами.

Исторический роман является одним из манифестантов рождающийся эстетики реализма, действие в нем определяется конкретно историческими и культурологическими обстоятельствами.

Известная «Комната с приведениями» В. Скотта является классической готической повестью. Информацию, изменившую всю жизнь героя в ней сообщают ему во сне образы, сошедшие со средневекового гобелена, его судьба определяется движением метафизических сил, волей призраков, живущих в старинных комнатах фамильного особняка, в ветхих полотнах.

Роман «Айвенго» - образец исторического романа, жанра, к созданию которого непосредственно причастен В. Скотт. Его сюжет, хотя и включает в себя романтическую любовную интригу, определяется движением истории (недавнее вторжение норманнов на Британские острова и болезненное противостояние двух геополитических сил, двух культур: норманнов и англосаксов). Роман отличает достаточно яркая этнокультурная палитра: помимо упомянутых норманнов и англосаксов выделяется еврейство, представленное колоритными образами старого ростовщика и его дочери. Социальная структура средневекового общества в «Айвенго» представлена достаточно полно: родовая аристократия и служивое рыцарство, вассалы и сюзерены, горожане и крестьяне, клирики

и разбойники. Причем противостояние двух культур – завоевателей и покоренных реализуется на всех социальных уровнях.

Источниками сведений для Скотта служили летописи. Занимательное повествование строится с опорой на исторические факты и реалии быта. Связь творчества Скотта с фольклором особенно сильно проявляется в народных сценах. В «Айвенго», как и в других своих романах, Скотт соединяет описание личных судеб с историческими событиями. Роман Скотта помогает не только узнать, но понять и почувствовать историю.

Несмотря на неоспоримый вклад В. Скотта в развитие готической эстетики, в историю мировой литературы Скотт вошел, именно, как создатель исторического романа. Он заложил типологические основания жанра: историческое + социальное, детерминированное исторически, что было замечено уже зарождающейся критикой русского реализма. В статье «Речь о критике» Белинский отметил: «Дать историческое направление искусству XIX века - значило гениально угадать тайну современной жизни» [2, с.42]. С присущей ему глубиной проникновения в жизнь разных эпох - от средних веков до современного ему времени - Скотт увидел «тайну жизни» своей эпохи в ее переходном характере. Писатель жил на рубеже XVIII и XIX вв., в ту переломную эпоху, когда феодальные отношения сменялись буржуазными. Патриархальная Шотландия уходила в прошлое. Возникали и развивались новые формы общественных отношений и жизни, новые явления в сфере идеологии, литературы, искусства. Возрастало стремление разобраться в закономерностях истории, обострялся интерес к прошлому. Величие и сила Скотта заключаются в том, что он соединил в своем творчестве изучение истории с философским осмыслением прошлого и блестящим художественным мастерством романиста, осуществил синтез науки и искусства. В этом состояло новаторство Скотта как создателя жанра исторического романа.

Романтизм впервые обратился к проблеме историзма в искусстве. Романтики первыми обосновали принцип стадийного развития искусства в связи с изменением исторических условий. Они сделали вывод о том, что законы и эстетические принципы искусства не могут оставаться полностью неизменными, они развиваются и меняются в зависимости от развития и изменения запросов общества.

Предельная для эпохи Романтизма объективность повествования, декларирующая уже новую, формирующуюся эстетику реализма, характерная для В. Скотта, для его историзма, совершенно отсутствует в таком феномене как женский психологический роман, параллельно развившийся в различных национальных версиях. Блестящий его образец представляют романы Жорж Санд. Экзотические реалии, необычайные характеры и судьбы, буйство наконец обретших свободу страстей, впечатляют своей яркостью.

Английская параллель в развитии женской психологической прозы – единственный роман скромной сельской затворницы Эмили Бронте, беспредельно шире каких-либо жанровых определений. Да, это, прежде всего, роман о любви, доходящей до масштабов демонической страсти, но его проблематика бесконечно шире того, что сейчас принято отождествлять именно с феноменом женского творчества, рожденного специфическим чувственно-эмоциональным мировосприятием.

С удивительной смелостью автор «Грозового Перевала» пытается очертить мрачный космос романтического в особом, центральном и смыслообразующем образе – образе Грозового Перевала. Это он – источник и мрачный катализатор уничтожающих героев страстей. Это он – символический стержень полного драматизма повествования о столкновении двух миров: буйного, пассионарного, демонического Грозового Перевала и мызы Скворцов, безмятежно ясного и гармоничного пространства сельской семейной идиллии. Между двумя этими пространствами разрывается душа несчастной Кэтрин, изменившей не только своей любви, но и своей природе, рожденной Грозовым Перевалом. Пытаясь укорениться в чужом пространстве Скворцов, обрести семейную идиллию в

браке с Линтоном, она гибнет в отчаянии и безумии. Удивительно, что во сне Кэтрин проясняется истина: мрачное, ветреное, непригодное для жизни демоническое пространство Грозового Перевала совершенно органично для его порождения – Хитклифа и Кэтрин, более того, оно и есть Рай. Ей снится, что 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» [3, с.164].

Грозовой Перевал и Скворцы - эти два символических топоса обладают своей аурой и рождают соответствующие характеры, вступающие друг с другом в непримиримую вражду. Кажется, что в этой войне побеждает демонически страстное «грозовое» пространство романтического индивидуализма, однако к финалу становится очевидной победа пронизанного солнцем пространства Скворцов.

«Грозовой Перевал» - роман генетически связанный с традицией готического романа, наследующий его типологические характеристики, в котором образ готического топоса является центральным и заглавным. Однако его идейным стержнем является борьба двух символических топосов – Грозового Перевала и Скворцов, которая придает роману очевидную философскую проблематику борьбы двух начал мироздания, предвосхищающую знаменитую ницшеанскую оппозицию дионисизма и аполлонизма.

Пространство романтического романа беспредельно и распахнуто. Действие может происходить на небе и на земле, в морях и в подземельях, в экзотических странах и в безлюдной сельской глуши, в готическом замке и в пустыни, в конкретный момент истории и в пространстве вечности.

Пространство может быть не только внешним, но и внутренним пространством души, личности, страсти, и это интровертное пространство не менее значительно, чем экстравертное.

Образ топоса не только формирует типологию готического романа, наделяя его мистическим очарованием старинного замка, в каждом из которых свой призрак, свое проклятие, своя леденящая кровь тайна, но и может служить символическим, семантическим, идеологическим и философским его ядром как в «Грозовом перевале» Э. Бронте, романе обладающим бесконечным разнообразием повествовательных техник.

Прослеживая судьбу романа в пределах британского романтизма становится очевидным значение пространственно-временной структуры романтического повествования. Романтики не просто ценили антураж средневековой старины, создавая бесконечную череду готических романов, они впервые обратились к проблеме историзма в искусстве и создали жанр исторического романа, актуальный и по сей день.

Библиография:

1. Пушкин А.С. (1978) – *Евгений Онегин* – М. : Правда, с. 25.
2. Белинский А. (1959) – *Речь о критике* / П. С. С. – т.V, с. 42. – М. – издательство АН СССР.
3. Бронте, Эмили (1988) – *Грозовой перевал: пер. с англ. Н. Вольпин*, М.: Правда, 352 с.
4. 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.
5. Топоров В.Н. (1983) – *Пространство и текст* / В.Н.Топоров // Текст: Семантика и структура. – М.: Наука, с. 227-385.
6. Пирсон Х. (1983). – *Вальтер Скотт*. - М.
7. История Всемирной Литературы, том 4-5, Москва, 1984.

ASPECTE TERMINOLOGICE ALE LIMBAJULUI JURIDIC

Strătilă Veronica

master în științe umanistice, lector universitar, USEM

The legal discourse is the bearer of a cultural dimension that is reflected not only in the terms and expressions of a legal system, but also in the ways of expressing them. The linguistic and cultural traits of law organize legal discourse within a well established institutional setting. The existence of the specific language to the law is marked by two elements which make it: there is a legal language because the law gives a meaning to certain terms, and all of these terms form the legal vocabulary; there is a legal language because the law enunciates its concepts in a specific manner, its statements forming the legal discourse.

Keywords: legal term, terminology, linguistic, terminologisation, specific language.

Grație colaborărilor internaționale, schimbului de experiență și pur și simplu dorinței de a cunoaște altceva străin, activitatea traducțională dintr-o limbă spre alta, sau dintr-un limbaj specializat spre altul, a devenit o practică răspândită pe glob și este în continuă creștere. Limbajul este un ansamblu care utilizează sistemul complex al limbii, dar care, în interiorul acestei limbi, a stabilit un cod și și-a organizat un sistem propriu. Fiecare limbaj utilizează într-o anumită măsură complexitățile sistemelor organizaționale: fonologia, morfologia, sintaxa, stilistica. Acestea organizează o rețea terminologică de semnificații pornind de la resursele lexicale ale limbii comune în scopul de a exprima noțiunile și de a conceptualiza sistemele specifice domeniului avut în vedere. Limbajul juridic are o rețea terminologică ce cuprinde noțiunile specifice domeniului său.

Abordarea interdisciplinară a limbajului juridic a dus la conturarea a două noi domenii de cercetare: lingvistica juridică și semiotica juridică. În bibliografia românească, sintagma *lingvistică juridică* este atestată într-un studiu adresat juriștilor, studiu realizat de Barbu Berceanu. O cercetare recentă în acest domeniu este cea a Teodorei Irinescu, care examinează în ce măsură normele juridice și actele de justiție respectă normele limbii literare moderne, precum și abaterile săvârșite de la ele.

Textul juridic face parte din registrul oficial al limbii. De aici rezultă că limbajul este prompt, înțelesul este exact, nu se fac iluzii, nu găsim prea mult colorit stilistic. Conținutul este adecvat. Deseori, se utilizează forma de plural, verbele deseori sunt la prezent sau la viitor. În engleză, construcția frazelor are specificul ei. Topica este păstrată. În același timp, în română, nu întotdeauna se păstrează aceeași ordine a cuvintelor în propoziție. Aceasta are loc, deoarece în traducere, deseori, accentul trebuie pus pe un anumit termen. Eșecul de a nu păstra sensul, duce de multe ori la dezambiguități din partea audienței. Limbajul juridic cere o exactitate totală.

Noțiunea de *terminologie* presupune în primul rând definirea categoriilor logice pe care le reprezintă termenii care vor intra în atenția terminologilor, a ansamblurilor formate din unități verbale cu valori bine definite, în funcție de structura categoriei logice pe care o reprezintă. În terminologia științifică românească termenii au fost împrumutați din franceză, iar în franceză din latina medievală, numită și *scolastică*, latina Evului Mediu târziu, folosită în universități, biserică, justiție și cancelariile administrative.

Terminologia are un statut destul de interesant, atât în ceea ce privește acceptarea ei ca știință de sine stătătoare, cât și în privința locului pe care îl ocupă în cadrul general al științelor.

În ceea ce privește conceptele de bază cu care lucrează terminologia, se observă o îndepărtare de termen ca obiect de studiu, considerat ca echivalent al cuvântului din limba comună, și se vorbește din ce în ce mai mult de unități terminologice poliedrice [4, p.151-161], adică de unități complexe lingvistice, cognitive și socio-lingvistice, ceea ce demonstrează încă o

dată integrarea acestor aspecte diferite ale lingvisticii care constituie fundamentul caracterului său interdisciplinar.

Angela Bidu-Vrănceanu [5, p.20] consideră terminologiile adevărate sisteme definiționale în care se stabilește o interdependență între un concept, termen, definiție și domeniu, interdependență prin care se statuează „preferința termenilor pentru monosemie și monoreferențialitate”. Studiul relațiilor de sens dintre termenii specializați devine un obiectiv de interes pentru o definiție riguroasă. Definițiile termenilor de interes mai larg suportă însă alternative, aspect important pentru determinarea specificului unei terminologii. Nu în ultimul rând, abordarea terminologiilor în lingvistica românească se face astfel similar cu alte analize lexico-semantice.

Terminologia este unanim considerată o știință interdisciplinară datorită caracterului complex al termenului care, așa cum remarca Wüster [2, p.57 apud 1], aparține atât „lingvisticii, logicii, ontologiei, informaticii și științei lucrurilor”.

Termenul este atestat în franceză la 1404, în forma latină *conceptus*, provenit din verbul *concipere* “a primi” și este definit prin utilizarea lui în două domenii: *filosofie*, ca reprezentare mentală generală și abstractă a unui obiect și *lingvistică*, domeniu în care este definit prin relația sa cu cuvântul și obiectul, după schema augustiniană și apoi saussuriană: cuvânt, concept și obiect, conceptual având în acest caz o accepțiune în care este sinonim cu noțiunea.

Aceasta este definiția “clasică” cu care s-a operat și se operează în cele două domenii, filosofia și lingvistica. Să vedem acum ce este conceptul în terminologie, mai precis în terminografie. Aici, conceptul este definit ca unitate sistematică, adică face parte dintr-un ansamblu structurat de concepte în interiorul căruia își definește valoarea, deci își conturează existența doar într-un raport direct cu câmpul conceptual dat, ceea ce în semantică se numea câmp semantic.

Maria Teresa Cabré [3, p.180] afirmă că: “Fiecare câmp conceptual, al cărui ansamblu constituie baza unei discipline, poate fi obiectul structurărilor determinate, fiecare dintre ele fiind o reflectare a unei percepții a realității. Parametrii invocați în descrierea unui câmp conceptual sunt cunoscuți sub numele de **dimensiuni**”.

O astfel de structurare a câmpului conceptual al unei discipline, după opinia teoreticienei citate, M.T. Cabré, va permite:

- a) să elaboreze o terminologie mai controlată și mai coerentă, ceea ce va facilita învățarea ei;
- b) să controleze relațiile între conceptele aceluiași domeniu;
- c) să verifice echivalențele între termenii diferitelor limbi;
- d) să elaboreze definițiile într-o manieră sistematică;
- e) să ajungă mult mai ușor la informație;
- f) să creeze termeni noi, mai bine adaptați la alte denotații (denominații) ale aceluiași domeniu.

Dacă dicționarele ilustrează diferitele concepte prin definiții sau imagini, în terminografie definiția este o formulă lingvistică care va descrie conceptul reprezentat printr-o strictă denotație. Structura definiției este impusă de Organizația Internațională de Standardizare (ISO), care de fiecare dată notează numeric fiecare normă dată.

Definiția lingvistică are ca obiect semnul lingvistic; definiția ontologică sau de tip ontologic are în vedere obiectul realității, iar definiția de tip terminologic are în vedere conceptul în sistemul noțional al domeniului specializat.

Termenul, sau **unitatea terminologică**, o sintagmă ce reflectă faptul că termenul este unitatea de bază a terminologiei, care denumește conceptele proprii fiecărei discipline specializate. [3, p.149] Din aceeași lucrare mai extragem două definiții care pun în valoare termenul ca unitate sistematică: “O unitate terminologică sau un termen este un simbol convențional reprezentând o noțiune ce se definește într-un domeniu oarecare al cunoașterii (științei)” și de aceea fiecare termen se caracterizează prin următoarele trăsături:

- a) “expresia (lingvistică) este un simbol

- b) ea rezultă dintr-o convenție
- c) important este conținutul
- d) acest concept se definește în mod explicit
- e) descrierea unui concept trimite la un domeniu al cunoașterii cu care el este solidar” [5, p.12-13].

Termenii sunt unitați, din punctul de vedere al formei și conținutului, care aparțin unui sistem al unei limbi determinate, în interiorul căreia coabitează diverse subsisteme specifice. Aceste subsisteme nu sunt, în specificitatea lor, subcoduri complete, ci variante parțiale în raport cu codul comun” [5, p.150].

Lingviștii situează **terminologia** în relație cu științele cognitive și mai ales cu știința limbajelor, definind termenul ca unitate complexă, caracterizată prin trei dimensiuni: dimensiunea lingvistică, cognitivă și cea comunicativă (adică forma, sensul și referentul pe care-l reprezintă).

Credem că putem vorbi de un studiu interdisciplinar în care principalele domenii sunt: lingvistica, luată în accepția de știință a limbajului, logica, ontologia, ca știință cognitivă, și teoria informației sau informatica. Asociația Internațională de Terminologie a definit-o în anul 1982 în funcție de scopul ei: “Terminologia se ocupă de studierea și folosirea sistemelor de simboluri și semne lingvistice, folosite în scopul comunicării umane din diverse domenii de specialitate” [7, p.11]. Trebuie să precizăm că o primă diferențiere făcută de terminologi, în ceea ce privește vocabularul utilizat în construcția teoriei terminologice, este renunțarea la termenul *noțiune*, în favoarea *conceptului*, ca fiind mult mai general.

Ca să înțelegem relația exactă între terminologie și **terminografie**, trebuie să amintim că terminologia este un domeniu desprins din disciplina complexă a lexicologiei, și continuă să fie private amândouă ca două domenii conexe fiindcă:

- și una și alta se ocupă de cuvinte;
- amândouă au ca deschidere o parte teoretică și una aplicativă (practică)ș
- obiectivul principal al celor două este elaborarea de dicționare. În cazul terminologiei nu putem vorbi de lexicografie, care este ramura aplicată a lexicologiei, în care se elaborează numeroasele tipuri de dicționare.

Separarea între lexicografie și terminografie se face chiar din înțelegerea celor doi termeni ce le definesc: lexicografia are la bază termenul grecesc λεξικογραφία (lexicografia) “scrierea cuvântului”. În terminografie elaborarea dicționarelor este mult mai complicată și duce în mod direct la o normalizare sau standardizare a termenilor specifici unui domeniu specializat. Scopul terminografiei nu este numai cel de grupare a denotațiilor sau denomițiilor dintr-un domeniu de activitate dat, în vederea descrierii sau furnizării de informații, ci urmărește un obiectiv mai important, acela de a normaliza “supune normei” unitățile terminologice spre a îndepărta sinonimia inutilă.

Termenul **terminotica** unește sintetic relația existentă între cele două domenii, Terminologia și Informatica, mai precis folosirea resurselor informaticii în lucrările din ce în ce mai ample ale terminologiei. La baza termenului stă forma fr. *terminotique*, care pune în lumină relațiile existente între informatică și terminologie, informatica fiind socotită de unii teoreticieni ai terminologiei.

Modalități de formare ale termenilor juridici: în timp ce în vocabularul general al limbii române procedeul derivării este mai productiv decât **compunerea**, în vocabularul juridic, la fel ca în alte limbi de specialitate, compunerea ocupă un loc privilegiat.

Tipurile de compuse din vocabularul juridic românesc coincid perfect cu cele din vocabularul juridic francez, atât sub aspectul tiparelor structurale, cât și al valorilor semantice și al productivității.

Cea mai frecventă structură lexicală obținută prin compunere este sintagma nominală (unitate semantică complexă). Deși gradul de coeziune gramaticală a elementelor componente este mai

redus decât în cazul compuselor din vocabularul general, considerăm că aceste combinații lexicale, stabile în vocabularul juridic, pot fi incluse în categoria compuselor întrucât desemnează un concept unic. Elementele componente își pierd – într-o anumită măsură – sensul inițial și dobândesc un înțeles nou prin asociere cu determinantul.

Cea mai frecventă este structura binară [subst.+prep.+subst.]: buletin de identitate, buletin de vot; complet de judecată; titlu de proprietate. Mai rar, cele două substantive sunt juxtapuse: clauză-aur; daune-interese, după fr. *dommages-intérêts*. Preferința vocabularului juridic pentru acest tipar de compunere se explică – în română, ca și în franceză – prin faptul că satisface cerințele de precizie și economie lingvistică, specifice limbajului juridic.

Compusele realizate prin juxtapunere dintr-un substantiv și un adjectiv se bucură de o frecvență însemnată. Deși din punct de vedere morfologic, elementul central al compusului este substantivul, sub aspect semantic și funcțional (din perspectivă juridică), ponderea aparține adjectivului, prin capacitatea sa distinctivă.

În general, determinanții adjectivali sunt postpuși față de substantivul determinat (amprente digitale; azil diplomatic; mare liberă; portret vorbit). După modelele străine, apar și adjective antepuse cu topică fixă: bun gospodar; justă cauză, just titlu.

Compusele care conțin prefixoide (cvasidelict, cvasiuzufruct; autoabrogare, automutilare, autopază) reprezintă, de regulă, împrumuturi sau calcuri.

Este bine cunoscută permeabilitatea terminologiei juridice pentru neologismele împrumutate. Pentru a desemna referenți sau reglementări recent introduse în legislația românească, legiuitorul preferă să introducă termeni noi prin împrumut.

Analizând etimologia termenilor din banca noastră de termeni de drept penal și internațional penal, observăm un număr considerabil de împrumuturi din franceză. Aceste neologisme au fost adaptate la sistemul fonetic, grafic și morfologic al limbii române (*prizonier* < fr. *prisonnier*, *penalist* < fr. *pénaliste*, *insultă* < fr. *insulte*, *criminalitate* < fr. *criminalité*, *șantaj* < fr. *chantage*, *cazier* < fr. *casier*, amendă < fr. *amende*). După asimilarea lor, foarte multe împrumuturi au generat derivați și/sau compuși terminologici în limbajul juridic. De exemplu, substantivul *șantaj* este un împrumut, dar numele de agent *șantajist* a fost derivat ulterior pe teren românesc. Franceza a avut și are, în continuare, un rol important în formarea vocabularului juridic.

Însă, majoritatea termenilor juridici împrumutați au o etimologie multiplă (*delincvent* < lat. *delinquens,-ntis*, fr. *délinquant*, it. *delinquente*; *tratat* < it. *trattato*, lat. *tractatus*, germ. *Traktat*, fr. *traité*; *proces (penal)* < it. *processo*, fr. *procès*, *processus*, lat. *processus*; *procedură (penală)* < fr. *procédure*, it. *procedura*, lat. *procedura*; *imprudență* < fr. *imprudence*, lat. *imprudencia*, it. *imprudenza*; *complice* < fr. și it. *complice*; *avocat* < fr. *avocat*, lat. *advocatus*, germ. *Advokat*, it. *avvocato*).

Pe lângă împrumuturile latino-romanice (predominante în vocabularul juridic), identificăm, de asemenea, câteva împrumuturi de origine engleză (adaptați integral: *lider*, *miting*; în curs de adaptare: *agreement*, *lobby*, *summit*, *speaker*; xenisme: *NATO*, *FBI*). Ca o manifestare a snobismului lingvistic, se observă o tendință de reanglicizare (revenirea la ortografia etimologică) sub formele *leader*, *meeting*.

Discursul juridic este purtătorul unei dimensiuni culturale care se reflectă nu numai în termenii și expresiile proprii unui sistem juridic, ci și în modalitățile de a le exprima. Este evident că fiecare domeniu de activitate are un vocabular specific. Trăsăturile lingvistice și culturale ale dreptului organizează discursul juridic într-un cadru instituțional bine stabilite, care cuprinde tradițiile, respectiv ideile ce delimitează legalitatea dreptului. Existența limbajului specific dreptului este marcată de două elemente care îl constituie: există un limbaj juridic pentru că dreptul conferă un sens precis anumitor termeni, iar ansamblul acestor termeni formează vocabularul juridic; există un limbaj juridic pentru că dreptul își enunță conceptele într-o manieră specifică, enunțurile sale alcătuind discursul juridic.

Bibliografie:

1. Bidu-Vrăncănu A. Lexic comun. Lexic specializat, Editura Universității din București, 2000.
2. Cabré M.T. Theories of terminology. Their description, prescription and explanation, John Benjamins Publishing Company, 2003.
3. Dicționar de termeni juridici.
4. Galinski Christian, Goebel Jurgen W. Guide to Terminology Agreements, Vienna, 1996.
5. Lerat P., Les langues spécialisées, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.
6. Pavel E., Rucăreanu C. Introducere în terminologie, Editura Academiei, București, 2001.

**TEACHING COLLOQUIAL ENGLISH DIALOGUES WITH HESITATION WORDS,
LINKS AND FEEDBACK**

**Șapa Elena, doctor, conferențiar universitar,
Departamentul lingvistica germanică și comunicarea interculturală, USM**

Cursanții care studiază engleza americană contemporană ca o limbă străină pentru a înțelege și a produce un dialog spontan au nevoie de a exersa și înțelege funcțiile cuvintelor de ezitare într-un dialog spontan neformal. Însușirea polisemiei lexicale și a varietății funcțiilor sintactice și semantice a cuvintelor și expresiilor de ezitare sunt absolut necesare pentru menținerea stilului de vorbire orală dialogată cotidiană în cadrul unui dialog colocvial.

Cuvinte-cheie: dialog spontan, stil colocvial, cuvinte de ezitare, polisemia lexicală, funcțiile sintactice.

One of the greatest challenges when learning English is mastering the spoken language. Conversational English presents problems in terms of both understanding and delivery as it can differ from standard “textbook” forms. Understanding everyday English conversation in the US requires knowledge of colloquial expressions, regional variation in accent and dialect, phrasal verbs, connected speech, slang and cultural references. Conversational English is often delivered at speed and with frequent changes of topic, which is not an easy task for learners of English as a second language.

Another major barrier to understanding English conversation is that the Americans often speak quickly, use non-standard forms and regional accent. Accent usually relates to differences in pronunciation alone, while dialect forms refer to both pronunciation and content (grammar, vocabulary, etc.). When the Americans speak quickly, they use connected speech and short forms, hesitation words, links and a different style of conversation feedback, which can also make it more difficult to understand conversational English.

Filler words are words (and phrases) that are used to fill silence when an interlocutor in a dialogue is speaking. They are words that do not add any real value to the sentence. They let the speaker keep the leading role in the conversation. Their actual name is “discourse markers,” but they are much more commonly known as “filler words.”

Many filler words actually have other meanings, so not every “like” is a filler word, for example. We can see a real example of this in the following conversation from the US show “Community” when Pierce tries to stop Shirley from using filler words:

Shirley: Okay. These brownies are, uh—

Pierce: Uh!

Shirley: They, um—

Pierce: Um!

Shirley: These brownies are delicious. They taste like—

Pierce: Like!

Shirley: They taste like heaven.

In the final sentence “like” is used to compare brownies to heaven, so it is not a filler word in this context.

Sometimes certain filler words (“like,” “literally” or “believe me”) are used when the Americans are writing online in website comments, chats or social media, since conversations online are very similar to spoken conversations.

Students of English as a second language learn that filler words are used for a number of reasons:

- *To show that the speaker is thinking.* Filler words are used when the speaker needs to think about his answer or statement. For example: “I have *basically*... ten more years of college.”
- *To make a statement less harsh.* When the speaker tries not to embarrass a person with something stuck between his teeth by saying: “*Well*, you have, *um*, you have a little something in your teeth.”
- *To make a statement weaker or stronger.* While filler words do not add anything to sentences, they can be used to change the sentence *tone*—the attitude of the sentence. For example:
a) “I think kittens are cute” is just a regular statement. b) “*Actually*, I think kittens are cute” shows contrast—that someone else doesn’t agree, and c) “*At the end of the day*, I think kittens are cute” is something a speaker says as a conclusion to a discussion about kittens and their cute whiskers.
- *To try and gain more time.* Filler words are an excellent way to gain time for thinking when the speaker does not know how to answer a question, or when he does not want to. For example, if the teacher asks: “Where’s your homework?,” the response might sound like this: “*Uhh. Umm. Well, you see..* My dog ate it.”
- *To include the listener in the conversation without ending the sentence.* A conversation takes at least two people. Some filler words and phrases can include the other person in the conversation For example: “It was a really big bear, *you know?*”

This sentence includes the listener without ending the speaking turn.

Learners of English need to understand in practicing making and listening to dialogues that a fluent English speaker does not speak perfectly without stopping. In reality, native English speakers use filler words, as they need to pause and think, to be unsure of how to answer, or even to forget the right word to use, when they need to put their thoughts together.

Every language has its own set of filler words. Learning English filler words will help students of English sound natural and closer to a native speaker speech. However, overusing filler words can make students of English sound unprofessional. It can make it also difficult to follow the ideas.

Some students think that filler words are bad, and should be used as little as possible. For an English learner, though, they can be a very helpful way to speak more fluently and confidently. Still, it is a good idea to develop exercises to use filler words in learning to speak at interviews and in various professional settings.

Having analyzed dialogues offered by Intermediate level conversation practice, were identified the most common filler words and phrases used in American English:

1. *Well*

“Well” can be used in a few different ways. It can be used it to show that the speaker is thinking.

“*Well*, I guess \$20 is a good price for a pair of jeans.”

It can also be used to make a pause in a sentence.

“The apples and cinnamon go together like, *well*, apples and cinnamon.”

It can be used to gain time.

“*Well*... fine, you can borrow my car.”

2. *Um/er/uh*

“Um,” “er” and “uh” are mostly used for hesitation, such as when the speaker does not know the answer or does not want to answer.

“*Um, er, I uh* thought the project was due tomorrow, not today.”

3. *Hmm*

“Hmm” is a thoughtful sound, and it shows that the speaker is thinking or trying to decide something.

“*Hmm*, I like the pink bag but I think I’ll buy the black one instead.”

4. *Like*

“Like” is sometimes used to mean something which is not exact.

“My neighbor has *like* ten dogs.”

Usually, though, the word is used when the speaker needs a moment to figure out the next word to use.

“My friend was *like*, completely ready to *like* kick me out of the car if I didn’t stop using the word ‘*like*’.”

5. *Actually/Basically/Seriously*

“Actually,” “basically” and “seriously” are all adverbs—words that describe actions. All these words can be used as fillers which change the strength of a statement. For example, the word “actually” is used to point out something the speaker thinks is true, when others might not agree:

“*Actually*, kittens are really cute!”

“Basically” and “seriously” change the sentence in a slightly different way. “Basically” is used when the speaker summarizes something, and “seriously” is used to show how strongly the speaker takes the statement.

“*Basically*, the last Batman movie was *seriously* exciting!”

Other adverbs that are often used as fillers are “*totally*,” “*literally*” and “*clearly*.”

- The word “*literally*” means “something that is true,” but many times in conversation it is used with a different meaning: to state strong feelings.
- “*Totally*” means “completely,” and is used to emphasize something.
- The word “*clearly*” means the same as obviously, and is used to state something that is very obviously true.

For example: “*Clearly* you *totally* didn’t see me, even though I was *literally* in front of your face.”

6. *You see*

“You see” is used to share a fact that the speaker assumes the listener does not know.

“I was going to try the app, but *you see*, I ran out of space on my phone.”

7. *You know*

“You know” is used to share something that the speaker assumes the listener already knows.

“We stayed at that hotel, *you know*, the one down the street from Times Square.”

It can also be used instead of an explanation, in cases where the speaker feels that the listener understands what he means.

“When the elevator went down, I got that weird feeling in my ears, *you know*?”

8. *I mean*

“I mean” is used to clarify or emphasize how the speaker feels about something.

“*I mean*, he’s a great guy, I’m just not sure if he’s a good doctor.”

It is also used to make corrections when the speaker wants to correct himself.

“The duck and the tiger were awesome but scary. *I mean*, the tiger was scary, not the duck.”

“The cave is two thousand—*I mean*—twenty thousand years old!”

9. *You know what I mean?*

“You know what I mean?” is used to make sure the listener is following what the speaker is saying.

“I really like that girl, *you know what I mean*?”

10. *At the end of the day*

“At the end of the day” is a phrase that means “in the end” or “in conclusion.”

“*At the end of the day*, we’re all just humans, and we all make mistakes.”

11. *Believe me*

“Believe me” is a way of asking the listener to trust what the speaker is saying.

“*Believe me*, I didn’t want this tiny house, but it was the only one I could afford.”

It’s also used to emphasize what the speaker is about to say.

“*Believe me*, this is the cheapest, tiniest house ever!”

12. *I guess/I suppose*

“I guess” and “I suppose” are used to show that the speaker is hesitant, or not really sure about what he is saying.

“I was going to eat dinner at home, but *I guess* I can go eat at a restaurant instead.”

“I guess” is used more often in speech, but “I suppose” can sound a bit smarter.

13. *Or something*

“Or something” is a sentence ending which means that the speaker is not being exact.

“The cake uses two sticks of butter and ten eggs, *or something* like that.”

14. *Okay/so*

“Okay” and “so” are usually used to start sentences, and can be a sign that a new topic is starting.

“*So* what are you doing next weekend?”

They can also be used to introduce a summary.

“*Okay, so* we’re going to need to buy supplies for our trip this weekend.”

15. *Right/mhm/uh huh*

“Right,” “mhm” and “uh huh” are all affirmative responses—they all mean a “yes” response.

“*Right*, so let’s prepare a list of all the things we’ll need.”

“*Uh huh*, that’s exactly what he told me too.”

Some of these words and phrases can be hard to use correctly, since the meaning is so subtle and slight, but regular practice can make it comprehensible for English learners.

In conclusion, it is important to mention that filler words are an important tool to organize a natural colloquial dialogue, they function both as linking elements in a dialogue and as necessary feedback on the part of the listener to prove interest in the ongoing conversation.

Bibliography:

Engkent, L.P. (1986) *Real People Don't Talk Like Books: Teaching Colloquial English*. In: TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA SPECIAL ISSUE I, November 1986, pp.225-234.

REPERE ALE FILOSOFIEI EXISTENȚIALISTE ÎN LITERATURA ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ DE LA MIJLOCUL SECOLULUI XX

**Taraburca Emilia, doctor în filologie, conferențiar universitar
Departamentul de Literatură Universală și Comparată, USM**

The article aims to investigate interpretations of existentialist theme (including: the absurd as metaphysical status of man in the world, the alienation, the revolt as a position assumed by the person who has discovered the absurd, the conception of freedom, the „other one's” identity, the importance of choice, the situation-limit, the responsibility etc.) in the English and German literature of the second half of the twentieth century.

This choice is motivated by the fact that unlike the existentialist philosophy manifestations in the French literature, that have enjoyed the literary criticism increased interest, the English and German literature ones still offer a vast space of research.

Authorial corpus: F. Kafka, A. Camus, W. Golding, I. Murdoch, M. Walser, A. Andersch, H. E. Nossack etc.

Keywords: philosophy, absurd, revolt, influence, choice, freedom, engagement, fall

Începutul secolului XX este marcat de o tensiune spirituală deosebită. Intelectualitatea trece printr-o profundă criză de identitate, cauzată de dezacordul cu valorile anterioare. Acest fapt condiționează necesitatea elaborării unor repere compensatorii. În consecință, apar noi tendințe, orientări, concepții care urmăresc remodelarea poziției omului în lume. În același timp, însă, invazia noului generează sentimente de incertitudine, rătăcire, de pierdere în necunoscut, dorința de a nega și a distruge totul. Pe de o parte, se urmărește efervescenta deschizătoare de drumuri, iar pe cealaltă – certitudinea sfârșitului, imanența catastrofei existențiale. Aceasta este perioada marilor descoperiri care generează și mari deziluzii. Cu cât se cunoaște mai mult despre lume și om, cu atât acestea par a fi mai greu de înțeles. „Sentimentul tragic al vieții” [5], neliniștea, înstrăinarea, deusolarea devin particularități distinctive ale raportării omului la lume. Acesta se simte incompatibil cu anturajul în care este „aruncat” să existe. Revelația pluralității condiției umane are drept urmare consecințe paradoxale, printre care acutizarea egocentrismului și emigrarea în sine. Ezitări, retrageri, disocieri, deficit de personalitate, dar și reconsiderări, căutări de noi semnificații și drumuri, angajări în acțiune – iată fundalul spiritual al timpului, alimentat, în mare parte, și de realitatea social-politică, măcinată de crize și conflagrații. Într-un astfel de climat spiritual și social-politic apare, inițial în filosofie, apoi și literatură – existențialismul.

Filosofia existențialismului este mai bine dezvoltată (și, respectiv, mai mult cercetată de critica literară) în literatura franceză. Faptul acesta derivă din simbioza, mai accentuată în Franța din acea perioadă, a literaturii și filosofiei: J.-P. Sartre (1905 -1980) și S. de Beauvoir (1908 – 1986) au fost licențiați în filosofie, G. Marcel (1889 – 1973) și A. Camus (1913 – 1960) de asemenea au avut studii filosofice universitare. Astfel se creează un mediu favorabil pentru conlucrarea literaturii cu filosofia. Din acest motiv, ne propunem să urmărim reminiscențe și interpretări ale tematicii existențialiste și în alte literaturi naționale.

În **literatura engleză** existențialismul nu este atât de evident ca în cea franceză. Aici nu putem specifica ”scriitori existențialiști”. Totuși, de la începutul anilor '50 existențialismul se manifestă și în contextul cultural englez, cei mai cunoscuți reprezentanți fiind W. Golding (1911 – 1993), I. Murdoch (1919 – 1999) și C. Wilson (1931 – 2013). Recunoaște că a fost influențat de unele idei din existențialism și J. Fowles (1926 – 2005). Deși critica de specialitate uneori îi unește după acest criteriu, în creația acestor scriitori sistemul filosofic al existențialismului se manifestă în mod diferit ca formă (pondera această tematică în comparație cu altele) și ca conținut (predilecția pentru anumite teme și idei).

Evoluția literaturii existențialiste engleze a fost influențată de opera lui F. Kafka (1883 – 1924) care abia după cel de-al doilea război mondial devine cunoscut și aici. Impactul cel mai puternic însă a fost exercitat de creația lui J.-P. Sartre și de cea a lui A. Camus. Curios e faptul că C. Wilson devine cunoscut în mediul literar prin romanul său, intitulat „Străinul”. Totuși, deși sunt evidente ecourile influenței lui A. Camus, „Străinul” lui Wilson se deosebește de cel al scriitorului francez. La Camus personajul central, Meursault, este omul obișnuit cu un mod de viață cotidian, pe care nu dorește să-l schimbe, care însă refuză să se includă în „jocul social” [1, p.76], percepend realitatea drept absurdă în exclusivitate. Structura caracterului său nu denotă nimic excepțional sau eroic. Străinul lui Wilson este mai angajat în problemele social-ideologice ale realității, conștientizând potențialul distructiv al acesteia. Este tipul intelectualului care vede cum se mărește prăpastia dintre el și realitate și încearcă să se opună acestui declin. Revolta lui însă, în linii generale, demonstrează un caracter abstract și raționalizat.

În literatura engleză lucrări teoretice despre existențialism au scris C. Wilson, I. Murdoch ș. a., propunând modele proprii de interpretare a acestui sistem filosofic. Între anii 1948 - 1963 I. Murdoch predă filozofia la Oxford, inclusiv lecții despre existențialism. În acest interval de timp scrie lucrarea teoretică „Sartre: raționalist romantic” (1952) în care afirmă caracterul actual al operei scriitorului și filosofului francez, precizând că aceasta pune în evidență trăsături definitorii ale timpului. Aproximativ în aceeași perioadă resimte influența filozofiei lui S. Kierkegaard, descoperind în scrierile filosofului danez, considerat precursor al existențialismului, geneza unor idei sartriene.

W. Golding, laureat al premiului Nobel pentru Literatură în anul 1983, chiar de la începutul creației sale, care coincide cu cea a lui I. Murdoch, în centrul investigațiilor artistice plasează problema naturii umane, observând, în primul rând, elementele ei distructive. Un rol important în formarea viziunii sale despre lume l-a avut cel de-al doilea război mondial, atunci când personal a urmărit monstruozițările, săvârșite de așa-ziii oameni civilizați. Această experiență îi motivează credința în „blestemul” naturii umane.

Au fost influențați de evenimentele războiului și scriitorii francezi. Doar că acolo, pornind de la premise similare, gândirea filosofică urmează un făgaș diferit. Astfel, în scrierile lui Camus, ca consecință a „războiului straniu” și a luptei de Rezistență, concomitent cu asumarea absurdului, se aprofundează concepția despre revoltă. La gânditorul francez concepția despre revoltă este la fel de importantă ca cea despre absurd, ele aflându-se în raport de interdependență. *Absurdul* și *Revolta*, susține Camus, stabilesc accentele principale ale prezenței omului în lume. Absurdul fixează un concept mai general, referindu-se la existență ca univers abstract și indiferent, revolta urmărește un obiectiv mai concret, anunțând o potențială și ideală poziție a omului, amenințat de absurd. În lucrarea teoretică “Omul revoltat” acest aspect tematic este abordat din mai multe perspective: revolta metafizică, revolta istorică, revolta și arta, afirmându-se că pentru a fi, omul trebuie să se revolte. Omul revoltat luptă pentru integritatea ființei sale. Astfel, revolta pune în evidență însăși esența omului, creând una din dimensiunile esențiale ale condiției lui. Primul pas spre revoltă îl constituie chiar descoperirea și asumarea absurdului, deoarece, doar conștientizând limitele condiției sale, omul poate încerca să le depășească. Deci, revolta este intrinsecă absurdului, chiar dacă, în aspect transcendental, revolta metafizică a omului ce se opune neantului, oarbei indiferențe cosmice este, de fapt, un eroism

fără de speranță, o victorie absurdă. Dar și într-o astfel de situație revolta este catalizatorul existenței.

Deși este sortit unei permanente coborâri, Sisif „truditorul inutil al infernului” [2, p.455], nu se resemnează. Erou al absurdului, atât prin pasiunile, cât și prin chinul său, acest proletar al zeilor continuă imensul efort, ridicând piatra uriașă spre vârful dealului. Anume faptul că este conștient, că, cunoscându-și condiția mizerabilă în toată amploarea, nu o abandonează, ci își asumă destinul tragic, chiar îl sfidează, îi transformă „căderea” în victorie. Acel care și până atunci a îndrăznit să provoace zeii, înlănțuind Moartea, din pasiune pentru viață refuzând să se întoarcă în infern, nici acum, fiind pedepsit, nu se va supune, disprețuindu-i pe cei care l-au condamnat.

Camus afirmă că Sisif îl interesează în special în timpul întoarcerii („ceasul conștiinței”), atunci când coboară spre supliciul său, când părăsește *înălțimile* pentru a reveni din nou și din nou, și din nou la *lumea de jos*. Filosoful francez menționează că anume atunci Sisif, prin atitudinea sa față de zei, față de piatră – propria-i Cruce, este superior destinului, deoarece nu există destin care nu poate fi depășit: prin cunoaștere, prin asumare și prin... dispreț. Parabola lui Sisif demonstrează că revolta este perseverența de a nu te retrage, de a continua, de a nu te sinucide, în pofida absurdului și a morții. Oricât de insuportabilă ar fi, existența este un dat de care nu se poate face abstracție, ea este unica realitate pe care omul o cunoaște, deci, aceasta trebuie trăită din plin, zi cu zi.

Piatra, povara, este încă o provocare și doar de om, de atitudinea lui, depinde cât de greu va fi urcușul. În interpretarea lui A. Camus, Sisif nu-și împinge piatra nici cu umilință, nici cu resemnare, ci orgolios, cu putere și fidelitate. Acesta este destinul său pe care nu-l abandonează, ci îl asumă cu demnitate, fiind conștient de faptul că acesta nu depinde de forțe exterioare, oricât de comod ar fi să se accepte această condiție, ci este responsabilitatea personală a fiecărui. Sisif, afirmă Camus, este asemenea orbului care vrea să vadă și care, știind că noaptea nu are sfârșit, oricum, nu se va resemna niciodată. Ascensiunea spre înălțimi, fidelitatea superioară care neagă orice zei și poate ridica stâncile sunt suficiente pentru a da sens existenței. Sisif consideră că totul e bine, afirmația cu care Camus încheie eseul fiind semnificativă ca concluzie finală: „Trebuie să ni-l închipuim pe Sisif fericit.”

Variație a arhetipului „piatra lui Sisif” la Camus este și piatra lui d’Arrast (A. Camus „Piatra care crește”). Preluând-o conștient de la cel ce nu o mai poate duce, d’Arrast își asumă responsabilitatea de a alege și de a fi. Și chiar dacă pe parcursul drumului greutatea îl apasă tot mai mult, brațele-i tremură, povara i se înfîșe dureros în țeastă, își continuă drumul, dar nu pentru a o duce în biserică, cum presupunea ritualul, ci, înaintând spre cartierul colibelor, salutând viața și fericirea pe care le credea pierdute, de a fi din nou printre oameni.

Din aceeași pleiadă a omului absurd, dar în același timp și revoltat, este și medicul Rieux din romanul „Ciuma”. Și el își ridică piatra sa spre vârful dealului său și, fiind conștient de faptul că aceasta se va rostogoli înapoi, nu o abandonează, asumându-și destinul, de asemenea – nu cu resemnare, ci ca liber arbitru, cu implicare și demnitate. Realizează că de acțiunile lui nu depinde aproape nimic, dar în fiecare zi, de dimineața și până seara târziu, își tratează pacienții. Astfel, afirmă Camus, în absurdul existenței, ca condiție generală, poate fi găsit sensul vieții unui om concret. Aceasta și este parabola existenței sisifice: viața de zi cu zi, experiența trăită în care victoria și înfrângerea sunt indisolubile, „umanism tragic, victorie de fiecare clipă a omului... și o înfrângere de fiecare clipă a lui” [3, p. XXXV]

Manifestare a revoltei, în viziunea lui Camus, este și depășirea înstrăinării în raport cu sine și cu lumea. În această ordine de idei, primul progres al unui spirit atins de înstrăinare este să recunoască că împărtășește această stare cu toți ceilalți, că răul despre care considera că-l suferă în singurătate, de fapt, este o „ciumă” colectivă. Revolta ce-l poate scoate pe om din solitudinea sa este o valoare: „Eu mă revolt, deci noi suntem” [4, p.32]. Esența pe care omul o acordă vieții sale depinde, în mare parte, de natura relațiilor lui cu alți oameni.

Revenind la W. Golding, teme majore de registru existențialist ale operei scriitorului englez devin: căderea omului ("cădere" – noțiune cu reminiscențe biblice, care, după renumita povestire a lui A. Camus, devine sugestivă pentru diagnosticul omului contemporan), pierderea inocenței, frica, violența ș.a. Se consideră că răul este cauzat nu atât de factori externi, cât de însuși esența omului. Nu circumstanțele distrug personalitatea, ea se autodistruge, astfel, principalul dușman al omului fiind el însuși. Opera lui Golding demască caracterul iluzoric al „normelor” și a „valorilor” stabile. Așa-zisul om contemporan în esență a rămas același individ agresiv și primitiv de la începuturile existenței lui pe pământ. Civilizația nu a reușit decât să camufleze aceste trăsături și să-i dezvolte unele noi, dar de asemenea, de rezonanță negativă. Prin intermediul romanului „Moștenitorii”, aproape în stil rousseauist, autorul susține că înaintarea pe drumul civilizației este și o înaintare pe drumul pierderii esenței umane inițiale, sincere și inocente.

În „Împăratul muștelor” structura clasică a romanului iluminist, atunci când un om, aruncat pe o insulă nepopulată, nu doar supraviețuiește, ci, apelând la experiența civilizației, își păstrează demnitatea umană, este distrusă în esență. Noii robinzoni ai secolului XX, copiii, ajung în circumstanțe similare, dar se comportă total diferit, nu apelează nici la rațiune, nici la munca fizică, așa cum a procedat personajul lui D. Defoe. Foamea, frica, dar și senzația libertății absolute le trezesc astfel de instincte primare distructive ca setea de sânge, cruzimea, violența ș.a. În acest roman - parabolă a esenței umane se pun în discuție un șir de probleme, analizate frecvent în cadrul existențialismului, precum: identitatea „celuilalt”, limitele libertății, importanța alegerii care poate transforma individul în personalitate ș.a. Induși în eroare de senzația libertății absolute, „vânătorii” devin treptat victima „fiarei” din ei înșiși.

I. Murdoch este influențată de existențialism îndeosebi în prima perioadă de creație. În conformitate cu această concepție, autoarea consideră că omul este abandonat și singur într-o realitate dramatică și viața lui nu depinde de eforturile pe care le depune pentru a o structura și a-i acorda un anumit sens. Mreja (romanul „Prins în mreje”) în acest context simbolizează haosul inițial al existenței, care, în coordonatele concrete ale vieții omului, se transformă într-o farsă tragică. În scrierile sale autoarea reproduce o totală lipsă de înțelegere („miopie”, receptare denaturată, neadecvată): de sine, de ceilalți și a mediului înconjurător, considerând că existența, dominată de durere și de așteptarea morții, se supune doar jocului întâmplării. Paradoxul ei constă în unitatea vieții și a morții. Pentru I. Murdoch faptul că moartea există și este inevitabilă și incontestabilă, acordă vieții noi dimensiuni, acutizează percepția vieții, îi dă intensitate și o purifică. Moartea atrage și respinge deopotrivă. Caracterul ei ambivalent se manifestă și prin faptul că, fiind expresia absurdului absolut, ea este și ultima măsură a valorii absolute. Misterul morții (pînă la..., după..., consecințele ei) este prezent în majoritatea romanelor lui I. Murdoch.

Tema morții (ca așteptare sau decizie personală, dar în ambele cazuri – situație de hotar) a fost un repetat subiect de discuție în literatura existențialistă. Încă M Heidegger (1889 – 1976) afirma că pentru a înțelege sensul existenței sale, a realiza trăirea autentică, omul trebuie să-și conștientizeze propriile limite. Doar simțindu-se permanent *în fața morții*, el devine capabil să înțeleagă valoarea fiecărei clipe, să se distanțeze de scopuri și idealuri abstracte. În viziunea filosofului german existența este îndreptată spre ceva „dincolo de...”, acest ceva fiind, în primul rînd, moartea. Viața întotdeauna este îndreptată cu fața spre moarte. Anume prin moarte omul devine realitate unică în sine, aceasta constituind o experiență individuală ce nu poate fi repetată de nimeni altcineva. Totuși, atât timp cât este viu, omul trebuie să trăiască, deci, să acționeze, pornind de la capacitățile și cunoștințele pe care le posedă.

În dialog cu această temă, Camus a considerat sinuciderea problemă filosofică fundamentală, menționând că o atare decizie descoperă absența oricărei rațiuni de a trăi, inutilitatea tuturor eforturilor de a realiza ceva, inclusiv inutilitatea suferinței. Absurdul pune problema sinuciderii, ea fiind una din posibilele soluții, atunci când lipsa armoniei dintre om și existență duce la hotărârea de a muri din proprie voință, a mărturisi că ești învins, depășit de

viața pe care nu o suportă și nu o înțelege. Sinuciderea, remarcă A. Camus în „Omul revoltat”, divulgă hotarele unei existențe care în loc de a îndura condiția-limită, preferă dispariția. Există însă și cei puternici care nu se resemnează și preferă *existența în pofida morții*. Astfel, Sisif este prea mândru și independent; chiar dacă ispășește pedeapsa pe care i-au impus-o zeii, iubește prea mult viața pentru a considera că ea nu merită să fie trăită, oricât de dură ar fi. El își sfidează condiția, revolta lui realizându-se prin asumarea existenței, prin perseverența de a continua, de a nu se sinucide, de a trăi împotriva absurdului.

Una dintre cele mai solicitate teme, atât în literatura existențialistă engleză, în general, cât și în opera lui I. Murdoch, în particular, este cea a libertății alegerii. În romanele „Prins în mreje”, „Castelul de nisip” și altele majoritatea personajelor aleg sau cred că își aleg singuri drumul, soarta. În ultimă instanță însă, totul se dovedește a fi relativ, incert, irațional.

Ecouri ale existențialismului vor persista în creația lui I. Murdoch și după anii '60. De exemplu, acestea se urmăresc în romanul „Prințul negru” (1973) în prezentarea personajului central, Bradley Pierson, care este „aruncat” în lumea crudă și absurdă, străină aspirațiilor lui. La o primă lectură s-ar părea că personajul nu este singur, chiar și atunci când caută singurătatea se află permanent printre oameni. Doar că lipsește comunicarea autentică, iar toate legăturile se dovedesc a fi superficiale, evidențiind și mai mult singurătatea publică – semnul distinctiv al civilizației contemporane. Viața lui Pierson este influențată de „ceilalți” – sora, fosta soție, familia Baffin ș.a. – dar toți ei, de fapt, nu-l cunosc, fiecare îl vede în felul său, reieșind din propriile limite și frustrări.

Existențialismul în literatura engleză nu descoperă aspecte inedite ale gândirii filosofice, totuși, prin intermediul unor opere reprezentative aduce nuanțe proprii în ce privește esența, rolul și locul omului în lume, temele respective fiind nepuizabile, mereu deschise pentru noi interpretări.

Nici în **literatura germană** existențialismul nu dă nume la fel de cunoscute ca cele ale lui Sartre și Camus. Însă și aici oamenii de artă sunt receptivi la acest sistem filosofic, dat fiind faptul că, la nivel teoretic, anume în Germania, prin studiile lui E. Husserl (1859 – 1938), M. Heidegger (1889 – 1976), K. Jaspers (1883 – 1969) ș.a. acesta devine cunoscut în întreaga lume. Realitatea germană din prima jumătate a sec. XX alimentează în totalitate viziunea tragică asupra existenței cu idei despre caracterul absurd, haotic, incognoscibil, relativ, subiectiv etc. al vieții în care omul este o ființă solitară, înstrăinată, dar care, totuși, are posibilitatea de a se autodetermina ca personalitate prin alegerea liberă și prin asumarea responsabilității, deci, poate domoli haosul și deveni *cineva* prin acțiuni concrete.

Pe la mijlocul anilor '50, la un deceniu după finalizarea războiului, atunci când scriitorii germani, printre care G. Grass (1927 – 2015), H. Böll (1917 – 1985), W. Koeppen (1906 – 1996) ș.a. prin intermediul operelor tot mai frecvent pun în evidență tendințele de regenerare a ideologiei fasciste, în special în fosta Republică Federativă Germană, odată cu critica sentimentului de indiferență și a poziției de neimplicare în acțiune, în literatură sporește numărul personajelor de tipul mășcăriului, paiatei, omului care a preferat (sau a fost impus) să-și ascundă identitatea după mască, să accepte rolul în care ceilalți doresc să-l vadă. În reproducerea artistică a realității un spațiu tot mai mare îl ocupă satira, parodia, grotescul. Tehnica realistă deseori este neglijată, fiind considerată superficială, incapabilă să pătrundă dincolo de formă, în esență. În astfel de circumstanțe, în literatura germană (ca și în cea europeană) este „descoperit” F. Kafka, operele căruia, prin ansamblul de personaje, teme, idei și motive, într-adevăr anticipează trăsături conceptuale ale literaturii existențialiste. De asemenea, aici devin cunoscute și lucrările existențialiştilor francezi.

Influența lui Kafka este evidentă în creația timpurie a lui M. Walser (1927) care după primele lucrări publicate, este apreciat de critica literară drept ucenic și chiar epigon al acestuia. Într-adevăr, în operele acestor doi scriitori pot fi observate mai multe afinități: concomitent cu forma de parabolă care accentuează caracterul absurd și incert al existenței, nuvelele lui Walser

le repetă pe cele ale lui Kafka prin structura bizară în care se suprapun banalul, cotidianul și fantasmagoricul; în care necunoscutul și excepționalul sunt prezentate ca ceva firesc. Pornind de aici, unii critici literari au definit această metodă de scriere drept *realism magic*. Însă, chiar dacă în opera acestor doi scriitori în aparență se urmăresc unele similitudini cu realismul magic latino-american, aceasta este mai aproape de *realismul mitologic* german, care și reprezintă varianta națională (germană) a literaturii existențialiste. În opera lui Walser (ca și în cea a lui Kafka) domină o atmosferă încordată, amenințătoare și, în același timp, suprasaturată de semnificații ascunse. Absurdul se realizează și prin distrugerea legăturilor tradiționale dintre cauză și efect, fapt care, în consecință, duce la pierderea constantelor verosimilității. La nivelul analogiilor transparente, în nuvelele lui Walser se pot urmări chiar „metamorfoze” după modelul celor din opera lui Kafka.

Literatura existențialistă acordă o atenție deosebită problemei esenței umane, inclusiv în situații-limită, în perioade de răsturnare a valorilor anterioare, de autoconștientizare – motive foarte frecvente și în gândirea germană postbelică. Au fost influențați de existențialism A. Andersch (1914 – 1980), H. E. Nossack (1901 – 1977), S. Lenz (1926 – 2014) ș.a. O problemă de importanță majoră în opera lui A. Andersch este cea a alegerii personale care, fiind asumată în pofida normelor oficiale, determină clipa libertății ce poate marca întreaga viață. Omul poate fi într-adevăr liber doar în momente concrete, considera scriitorul german. Personajele lui Andersch sunt plasate în situații de hotar, de asumare a responsabilității pentru alegerile realizate. Ca și la Kafka, varianta a alegerii e distanțarea de acțiune, emigrarea în sine, personajul fiind convins că doar astfel se va salva de sistemul impersonal al ideologiei dominante. Nu se crede în eficacitatea protestului, considerându-se că integritatea morală, libertatea se mai pot păstra doar prin retragere (astfel se formează raportul „înstrăinare → libertate → singurătate”). De fapt, protestul există, dar acesta e de natură spirituală. Cu atât mai mult, cu cât realitatea (inclusiv lupta de idei, de sisteme sociale) este dominată de haos. Omul liber există independent de ideologie și de politică. Deși la prima vedere s-ar părea că romanele lui Andersch se axează pe un fundament social bine profilat, acesta este doar pretextul care, pornind de la conturarea unor situații concrete, permite generalizarea concepției existențialiste despre realitate.

Chiar dacă a negat acest lucru, influențată de filosofia existențialistă este și creația lui E. Nossack. Este semnificativ faptul că inițial opera sa a fost descoperită de către cititorul francez (prin intermediul lui J.-P. Sartre care i-a publicat-o în „Les temps modernes”, revistă pe care a înființat-o în 1945), și doar mai apoi de către cel german. Personajul romanului „Cazul D'Arthez”, una dintre cele mai cunoscute lucrări ale sale, este tipic pentru literatura germană postbelică – omul care a preferat masca în semn de protest față de regulile impuse, considerând că doar astfel, ascunzându-și esența, își va putea păstra umanul din sine. Alegere similară fac și alte personaje. Deseori însă, pentru ca *ceialți* să nu descopere mistificarea, respectă aparențele, preluând semnele formale, specifice mulțimii. Fiind actori, se pot manifesta deschis în scenă, în timp ce în viața de zi cu zi se ascund, interpretându-și rolul. Atât autorul, cât și personajul său, D'Arthez, au fost influențați de evenimentele din timpul și de după cel de-al doilea război mondial. Acestea au dus la tendința de a nu se supune uniformizării, de a se proteja prin alegerea și păstrarea libertății personale. Pentru D'Arthez, care a văzut cât de nestatornice sunt instituțiile sociale și ideologiile ce le însoțesc, evadarea *dincolo de...* devine singura formă de supraviețuire. Ca și personajele lui Andersch, cele ale lui Nossack consideră că unica formă de revoltă este rezistența spirituală care se poate manifesta inclusiv prin tăcere, ca formă de sfidare a situației curente. Nossack afirmă că individul nu poate cunoaște realitatea în totalitatea manifestărilor ei, deci, nici legăturile dezvoltării istorice, și oricât de insistent ar încerca să sistematizeze evenimentele, sperând să descopere unele contingente și raporturi, totul va fi inutil. Așa-zisul adevăr istoric este o iluzie și are foarte puține momente comune cu adevărul fiecărui om în parte.

În concluzie, receptat în ansamblu, existențialismul, asemenea altor fenomene filosofice și literare, proiectează o anumită atitudine față de realitate. Temele cercetate în cadrul acestui sistem de gândire rămân permanent în centrul atenției. Existențialismul, inclusiv prin intermediul operelor artistice, propune încă o perspectivă, un punct de vedere, o variantă de interpretare a subiectelor eterne, principalele fiind sensul existenței și condiția umană. În pofida accentuării absurdului, prin concepțiile sale despre revoltă, despre libertate, despre alegere, despre responsabilitate ș.a., existențialismul propune modele de comportament care provoacă formarea unei poziții de viață responsabile și active, prezintă exemple de adaptare și angajare, revolta fiind și perseverența de a exista în pofida absurdului, acțiunea reală de depășire a lipsei de sens și a înstrăinării, efortul de integrare în realitate, elaborarea și/sau evaluarea valorilor și a priorităților pentru crearea unei poziții de viață active. Aceste noi interpretări ale temelor care l-au preocupat pe om de la începuturi și continuă să-l preocupe până în prezent completează încă o pagină în cartea identității omenirii, inclusiv prin efortul scriitorilor din literatura engleză și germană, opera cărora, în comparație cu cea a francezilor, a fost mai puțin studiată prin prisma raportării la filosofia existențialistă.

Bibliografie:

1. CAMUS, Albert (2008) - *Străinul. Ciurma. Căderea. Exilul și împărăția. Opere XX*. Traducere de Georgeta Horodincă, Olga Mărculescu, Irina Mavrodin, București, RAO International Publishing Company.
2. CAMUS, Albert (1990) - *Mitul lui Sisif*. În: Albert Camus, *Străinul. Mari prozatori ai secolului XX*, Chișinău, Hiperion.
3. CAMUS, Albert (1968) - *Exilul și împărăția*. Traducere și prefață de Irina Mavrodin, București, Editura pentru literatură.
4. CAMUS, Albert (1994) - *Omul revoltat*, București, Sofia.
5. UNAMUNO, Miguel de (1995) - *Despre sentimentul tragic al vieții*. Traducere de Moise Constantin, Iași, Institutul European.

DEFINIREA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ DE COMUNICARE PROFESIONALĂ

Tulei Angela, lector, drd.,

Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză Specializate, USM

The present study is an attempt to define the term *competence* from different perspectives. It is undoubtedly attributed three components: knowledge, skills and attitudes; the attitudes are attributed the leading role of directing, bringing arguments and achieving a result; knowledge and abilities complete the competence. The need to develop students' communicative competence increases with the ideas found in pedagogical researches, which state that the human personality can be professionally formed only in the process of communication. The *communication competence* includes people's abilities of communication acquired during their lives and supposes abilities to communicate, transmit, exchange opinions in different circumstances in the process of interaction with other people, applying the system of language and speech standards. The competence to communicate in a language specific to the speciality involves the *competence of professional communication* and includes, in addition to the components of communication, knowledge competence in the field.

Keywords: competence, communication competence, professional competence, professional communication competence

Notiunea de competență.

Analiza literaturii de specialitate arată că de-a lungul anilor notiunea de *competență* a fost și continuă a fi abordată din diferite perspective.

Pentru prima dată conceptul de *competență* a fost folosit de Platon.

Inițial, termenul dat 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.

În continuare ne vom referi la un șir de definiții și caracteristici ale conceptului *competență*.

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, relativă, potențială, este exercitată într-o anumită situație, este completă și insecabilă, este transferabilă, este conștientizată*.

Viziuni asemănătoare asupra definirii termenului *competență* au așa cercetători ca Aristotel, Noam Chomsky, J. Raven, L. D’Hainaut, B. Rey, X. Roegiers, M. Minder, care au descris termenul și notiunea de competență ca *un ansamblu de idei în care competența este o capacitate având la bază cunoștințe, aptitudini și deprinderi realizate prin învățare* [16].

În opinia cercetătorilor R. Gherghinescu, C. Cucuș, Vlad Pâslaru, *competența reprezintă cunoștințe, capacitate și atitudini* [18, p. 58].

Cu o definiție originală a conceptului *competență* vin cercetătorii T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică: „Ca în oricare domeniu de activitate, competența reprezintă condiția asigurătoare pentru performanță și eficiență, fiind susținută, în linie directă, de factori extrinseci și intrinseci determinativi pentru conduita umană” [10, p. 7].

În aceeași ordine de idei, menționăm cercetătorul A.Beauchense, care precizează că o competență este un tot întreg, compus din cunoștințe, capacități și atitudini care pot fi mobilizate și traduse în performanțe [2].

După cercetătorii Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara, *competența* este deseori prezentată în literatura de specialitate drept: *capacitate de realizare a ceva dificil* [7, p. 14].

Potrivit celor menționate mai sus, vom conchide că în majoritatea definițiilor sunt stabilite legături între competență-capacitate, atitudini, pe de o parte, contextul și anumite standarde, pe de altă parte, ceea ce descrie competența ca un tot întreg. Caracterul integrator al competenței se prezintă prin definițiile din literatura de specialitate: *competența* este un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini care permite subiectului, în fața unei categorii de situații, a se adapta, a rezolva probleme și a realiza proiecte [25, p. 16].

Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi descrie competențele ca fiind bazate pe cunoștințe (savoirs), deprinderi (savoir-faire) și competența existențială (savoir-être) pe care aceasta le posedă, precum și pe capacitatea sa de a învăța (savoir-apprendre) [4, p.16].

Într-o societate bazată pe cunoaștere, competențele-cheie sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini corespunzătoare fiecărui context au un rol fundamental pentru fiecare individ. Aceasta garantează personalității o valoare adăugată pe piața muncii, asigură coeziunea socială și o cetățenie activă, oferind flexibilitate și adaptabilitate, satisfacție și motivație.

În opinia cercetătoarei Botgros I., competențele-cheie ar trebui dobândite de către:

- *Tinerii* aflați la sfârșitul perioadei obligatorii de învățământ și formare, competențele-cheie i-ar pregăti pe aceștia pentru viața adultă, în special pentru câmpul muncii, constituind totodată o bază pentru continuarea învățării;
- *Adulții* pe tot parcursul vieții, printr-un proces de dezvoltare și actualizare a abilităților;

O. Mîndruș și A. Ardelean descriu Cadrul de Referință care definește opt competențe-cheie și definesc cunoștințele, abilitățile și atitudinile esențiale legate de fiecare din acestea [21, p.92-96].

Pentru a înțelege mai exact specificul competențelor, prezentăm mai jos, într-o formă sintetică, **domeniile** de competențe – cheie recomandate de Comisia Europeană.

Cunoștințe	Deprinderi/aptitudini	Atitudini
Vocabular Gramatică funcțională Principalele tipuri de interacțiune verbală și de registre ale limbii Convenții societale Aspectul cultural și varietatea limbilor	Abilitatea de a înțelege mesaje orale A iniția, a susține și a încheia conversații Înțelegerea și producerea de texte scrise adecvate nevoilor individului Învățarea limbilor într-un mod informal	Aprecierea diversității culturale Interesul și curiozitatea pentru limbi Comunicare interculturală

Cercetătorii D. Potolea și S. Toma (2010) atribuie noțiunii de *competența* două dimensiuni:

1. *dimensiunea obiectiv-socială*, în care competența specifică presupune anumite cunoștințe și abilități valabile în raport cu criteriile de calitate ale competenței;
2. *dimensiunea subiectiv-profesională* care se referă la capacitatea persoanei de a selecta, unifica, întrebuița corespunzător cunoștințe și abilități în scopul efectuării unei sarcini de învățare sau a unui angajament profesional în concordanță cu unele principii calitative [20].

Cercetătorul Vladimir Guțu descrie *competența* ca fiind definită ca un „set” de capacități de a acționa/activa în situații nedeterminate prin: sfera/domeniul de activitate; nivelul nedeterminării contextelor de activitate; posibilitatea de a alege mijloacele de acțiune; argumentarea alegerii instrumentelor de acțiune (empirice, teoretice, axiologice) [1, p. 15].

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...* [19, p.216].

În Republica Moldova, menționează același autor, termenul de *competență* s-a instalat ca definiție 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* [Ibidem.].

Analizând viziunile mai multor cercetători, putem atribui cu siguranță conceptului *competență* cele trei componente: cunoștințe, abilități și atitudini, în care atitudinile au rolul de a dirija, îndruma, de a aduce argumente și de a obține un rezultat; iar cunoștințele și abilitățile completează competența.

Competență de comunicare.

Competența de comunicare este privită ca parte componentă a competenței lingvistice.

Conceptul de *competență de comunicare* a fost folosit pentru prima dată de D.Hymes (1972) [Apud: 9], 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.

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 [19].

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” [23, p.32].

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 [8, p.100].

Sociolingvistul Dell Hymes, preluând tezele lui Chomsky, vorbește despre conceptul de *competență de comunicare*, pentru prima dată, în anul 1966, atribuindu-i acesteia capacitatea de a produce și interpreta mesajele, precum și negocierea sensului în contexte specifice.

Cercetătorii Oswald Ducrot și Jean-Marie Schaeffer definesc *competența comunicativă* a lui Dell Hymes ca o sumă de reguli sociale care permit utilizarea competenței gramaticale, ea devansează competența lui Chomsky și a lui E. Coșeriu [6, p. 436].

În această ordine de idei, cercetătoarea Daniela Roventă-Frumușani vorbește de o competență de comunicare indispensabilă reușitei în comunicare, care nu coincide cu cea lingvistică, ci constă în cunoașterea acelor reguli care orientează întrebuintarea vorbirii într-un anumit cadru social: „competența de comunicare este rezultatul interacțiunii: competenței lingvistice, competenței socio-culturale, competenței enciclopedice și competenței generice” [14, p. 65].

După părerea cercetătoarei A. Pamfil, *competența de comunicare* reprezintă ansamblul cunoștințelor și capacităților pe care subiectul le mobilizează în situația de comprehensiune. De asemenea, în definiția competenței de comunicare, se revăd și situațiile în care este exprimată

competența de comunicare: comprehensiunea limbajului, textului oral și scris; producerea limbajului, textului oral și textului scris [17, p. 219].

Cercetătoarea Mina Maria Rusu definește *competența de comunicare* ca sistem de strategii creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoștințele despre rolul și funcționarea limbajului”. Totodată, comunicarea nu poate fi abordată în afara socialului și, în consecință, trebuie avută în vedere și dimensiunea integratoare a procesului [15].

Este indubitabil faptul că competența de comunicare reprezintă o categorie de competențe esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/ învățare, nici relaționare. Este un element-cheie pentru reușita persoanei în situații de viață, în familie, în timpul liber etc. și pentru dezvoltarea altor competențe-cheie [14, p. 31].

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...* [17, p.216].

În Republica Moldova, menționează același autor, termenul de *competență* s-a instalat ca definitoriu 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* [Ibidem.].

Astfel, prin *competența de comunicare* înțelegem abilitatea de a transmite și de a schimba idei în diferite situații, în procesul de interacțiune cu alți participanți, utilizând în mod corespunzător sistemul de standarde de limbă și de vorbire și alegerea situației adecvate de comunicare. Paralel cu continuarea procesului evolutiv al competenței de comunicare în limba maternă, se extinde o parte componentă a competenței de comunicare într-o limbă străină numită capacitatea de a comunica utilizând limbajul caracteristic acestei limbi străine și care urmărește realizarea următoarelor aspecte:

- ✓ exprimarea limbajelor și terminologiei, modalităților de comunicare, orientarea către un scop și adaptarea comunicării la situație;
- ✓ utilizarea eficientă și corectă a codurilor, a limbajelor și a convențiilor aparținând terminologiei diferitelor domenii ale cunoașterii;
- ✓ utilizarea mesajelor verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe și sentimente; adaptarea comunicării la diferite contexte sociale și culturale [14, p. 32].

Competența profesională.

Prin *competență profesională* se înțelege capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență. Competențele profesionale reprezintă un ansamblu integrat și dinamic de cunoștințe (cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific, explicare și interpretare) și abilități (aplicare, transfer și rezolvare de probleme, reflecție critică și constructivă, creativitate și inovare) [13, p. 12].

Cercetătorii I. Lupu, V. Cabac, S. Gâncu afirmă că noțiunea de competență completează noțiunea de calificare (Acțiunea de a (se) califica și rezultatul ei; pregătire într-un anumit domeniu de activitate profesională.) „O calificare este dobândită atunci când un organism abilitat constată că nivelul de învățare la care a ajuns o persoană a atins un anumit standard al capacităților de cunoaștere, deprinderilor și competențelor generale. Standardul rezultatelor învățării este confirmat prin intermediul unui proces de evaluare sau prin finalizarea cu succes a unui program de studiu. Învățarea și evaluarea în vederea obținerii unei calificări se poate realiza

printr-un program de studiu și/sau experiența la locul de muncă. O calificare conferă recunoașterea oficială a valorii rezultatelor învățării pentru piața muncii, precum și pentru educația și formarea profesională continuă. O calificare conferă un drept legal de a practica o ocupație/meserie/profesie” [24, p. 12].

Competența de comunicare profesională.

Competența de comunicare profesională presupune competența de a comunica într-un limbaj specific specialității și include pe lângă componentele competenței de comunicare și cunoștințe din domeniul respectiv. Competența de comunicare profesională ar presupune cunoștințe, aptitudini și deprinderi cu referire la limbajul de specialitate.

Cu privire la cele menționate mai sus, cercetătoarea V. Goraș-Postică observă că *competența de comunicare profesională* include acțiunea de a îmbina și a utiliza cunoștințele, deprinderile și atitudinile în scopul dobândirii rezultatelor propuse. A avea competențe în domeniul profesional înseamnă a dispune de un ansamblu de însușiri și caracteristici specifice: a cerceta și examina diferite situații profesionale, a raporta un principiu general la un caz particular, a pune în practică cunoștințele de specialitate, a utiliza deprinderi specifice, a colabora cu persoanele din grup, a clarifica o problemă sau o situație imprevizibilă, a informa sau a transmite niște informații etc. În baza obiectivelor se vor realiza, forma, dezvolta și evalua competențele [11, p. 32].

Toate acestea ar genera că competențele rezultă să exprime un domeniu în conformitate cu un nivel determinat; astfel, putem identifica următoarele **caracteristici ale competenței de comunicare profesională**:

1. de a comunica în limbajul de specialitate;
2. de a pune în practică cunoștințele printr-o tratare profesională a domeniului;
3. de a prezenta însușiri și caracteristici speciale în baza unui subiect învățat;
4. de a reda și de a explica prin mijloace adecvate conținutul unei comunicări, surse, note, indicații etc.;
5. de a dezvolta competențe de învățare pentru a putea continua studiile în următoarele cicluri.

Examinând literatura de specialitate, prin prisma celor analizate din viziunea formării limbajului de specialitate la studenți, definim noțiunea de *competență de comunicare profesională* prin: cunoștințe, deprinderi, atitudini care reflectă capacitatea de selectare, de combinare și utilizare care corespunde ansamblului integrat, se desfășoară rapid, coerent și deschis; de cunoștințe, abilități (cognitive, acționale, relaționale) și alte achiziții (valori și atitudini), specifice unei activități profesionale, în scopul soluționării cu rezultate pozitive în situații-problemă, delimitând anumite limite ale profesiei respective, în condiții de eficacitate.

În viziunea noastră, a fi un profesionist competent competent înseamnă:

- a stăpâni cunoștințe de bază în limbajul de specialitate;
- a poseda cunoștințe de specialitate în limbajul de specialitate;
- a pune în practică cunoștințele de specialitate, acumulate în timpul studiilor;
- a utiliza deprinderile caracteristice profesiei, dobândite în cadrul stagiilor de practică;
- a comunica, a informa, a lua decizii în cadrul situațiilor-problemă;
- a propune și a oferi soluții la situații-problemă etc.

Obiectivul final al învățării unei limbi străine este posedarea de către utilizator a competenței de comunicare profesională, posedarea structurii și gramaticii limbii materne, conștientizarea interculturală, aptitudini și deprinderi practice, aptitudini euristice, posedarea altor competențe: lexicală, gramatică, semantică, discursivă, funcțională, etc.

În ultima perioadă se observă o tendință de a aborda competența de comunicare în organizarea procesului de învățare a limbilor străine. Abordarea comunicativă oferă și prevede o structurare a activităților educaționale ale celor care învață să comunice într-o limbă străină, ceea ce facilitează atribuția de formare a viitorilor specialiști de competențe lingvistice străine de comunicare și de dezvoltare a abilităților de comunicare. Astfel, abordarea competenței de

comunicare oferă o pricepere din partea viitorilor specialiști în două aspecte funcționale și structurale ale limbii, în care ne vom concentra pe predarea limbilor străine și utilizarea unei limbi străine ca mijloc de comunicare și îi vom orienta să comunice într-o limbă străină.

Această abordare oferă o varietate de activități și presupune formarea *competenței de comunicare într-o limbă străină*. Luând în considerare această abordare, învățământul profesional universitar, în viziunea cercetătorilor M. Ionescu și I. Radu, avansează conceptual de la cunoștințele în domeniu la formarea unui spectru de tehnici profesionale, cărora li se acordă, în ultima perioadă, primordialitate în raport cu cunoștințele [12, p. 59].

Tendințele politicii educaționale cu relevanță pentru învățământul superior, prezente în documentele europene, emise în urma procesului de la Bologna, cer o caracterizare a competențelor pentru fiecare ciclu de studii, în cazul nostru, pentru competențe de la nivelul universitar. Subliniind rolul competențelor din învățământul superior, trebuie să stabilim nivelurile în curs de transformare a unei competențe în decursul formării profesionale a unui subiect uman, având posibilitate de a fi utilizate ca semne de referință în proiectarea unui program de formare. În stabilirea acestor competențe se va distinge o ordine a nivelurilor de dezvoltare a competențelor dintr-un domeniu: novice (noțiuni și aplicare), competent (stăpânire) și expert (expertiză) [26].

Unitățile de competență specifice unei ocupații sunt aranjate în:

- ❖ fundamentale (cheie), care se referă la competențe transferabile;
- ❖ generale pe domeniu, care se referă la competențe comune tuturor ocupațiilor dintr-un domeniu de activitate și;
- ❖ specifice fiecărei ocupații în parte.

Delimităm următoarele *caracteristici ale competenței de comunicare profesională*:

- un ansamblu integrat și dinamic de cunoștințe (cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific, explicare și interpretare) și abilități (aplicare, transfer și rezolvare de probleme, reflecție critică și constructivă, creativitate și inovare);
- cunoștințe, aptitudini și deprinderi cu referire la limbajul de specialitate;
- capacitatea de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții;
- a cerceta și examina diferite situații profesionale;
- a dispune de un ansamblu de însușiri și aracteristici specifice;
- de a delimita anumite limite specifice activității profesionale;
- de a-și dezvolta competențe de învățare pentru a putea continua studiile în următoarele cicluri.

În **concluzie** putem menționa că analiza literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm următoarele: competențele reflectă o însușire de a constitui un întreg al cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, dispuse să acorde individului însușirea de a atinge un scop, un rol, de a realiza o sarcină, o îndeletnicire, o ocupație drept componente durabile ale individului, în continuă desfășurare și evoluție. Competența în procesul instructiv-educativ devine parte componentă a educatului și aparține unei categorii cu o capacitate educațională elaborată, are o structură triadică, se exteriorizează în diferite niveluri de dezvoltare, în funcție de vârstă și de orientarea dintr-un anumit domeniu. Competența de comunicare profesională se referă atât la aspectele competenței, cât și la cele ale competenței de comunicare.

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.

Bibliografie:

1. „Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective”, conf. șt. intern. (2011; Bălți). În: Materialele conf. șt. intern. consacrate aniversării a 65-a de la fondarea Univ. de Stat „A. Russo” din Bălți, Bălți: Presa univ. bălțeană, 2011.
2. Beauchesne A., Bouchard L., Hensler H. et al. Baccalauréat en enseignement au secondaire: modèles 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. Strasbourg, CECRL, 2001.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. În: *Applied Linguistics*, 1980, nr.1.
6. Cârâc I. Pragmatică. În Teorie și practica semnului, Iași: Editura Institutul European, 2003.
7. Dumbraveanu R., Pâslaru Vl., Cabac., V. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2003.
8. Ezechil L., Comunicarea educațională în context școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002, 100p.
9. Gîncu I., Dimensiunea valorică a competenței profesionale. În: rev. *Didactica Pro*, 2014, nr.1 (83), p. 19-24.
10. Goraș-Postică V. ș. a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Combinatul Poligr., 2008.
11. Goraș-Postică V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: *Studia Universitatis Moldaviae, Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova*, 2013, nr.5(65), Seria “Științe ale educației”.
12. Ionescu M., Ioan R. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, Ed. a 2-a, rev., 2001.
13. Lupu I., Cabac V., Gîncu S. Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiective la viitorii profesori de informatică: Situații de învățare. Standarde de performanță: Tehnologia programării orientată pe obiecte. Univ. de Stat Tiraspol, Catedra Didactica Matematicii, fizicii și Informaticii. Chișinău: UST, 2013.
14. Mândruț O., Catană L., Mândruț M. Instruirea centrată pe competențe Cercetare -Inovare –Formare –Dezvoltare Univ. De Vest „Vasile Goldiș” Arad, Centrul de Didactică și Educație Permanentă. 2012.
15. Mina-Maria Rusu. Competența de comunicare –perspective de abordare. În: *Revista Limba Română*, Nr. 11-12, anul XIX, 2009.
16. Mînder M. Didactica funcțională. Ch.: Cartier Educațional, 2003.
17. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu –Structuri didactice deschise. Editura Paralela 45, 2003.
18. Pâslaru V. ș.a. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014.
19. Pâslaru Vl., Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013.
20. Potolea D., Toma S. Conceptualizarea „competenței”: concept și implicații pentru programele de formare a adulților. În: A III-a Conferință Națională de educație a adulților ”10 ani de dezvoltare europeană a educației adulților” (coord. S. Sava). Timișoara: Editura Eurostampa, 2010.
21. Raileanu-Ciobanu Olga, Pedagogia competențelor: Suport de curs, Chișinău, 2014.
22. Roventă-Frumușani D. Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze. București: Editura Tritonic, 2005.
23. Slama-Cazacu T., Psiholingvistica – știință a comunicării. București: All Educational, 1999.825 p.
24. Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți. Document de lucru al Comisiei Europene. Bruxelles, 2005. [http://www.unitbv.ro/Portals/28/17_Cadrul%20european%20al%20calificarilor%20\(proiect\).pdf](http://www.unitbv.ro/Portals/28/17_Cadrul%20european%20al%20calificarilor%20(proiect).pdf) (vizitat 25.04.2017)
25. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior. Alba Iulia, 2011.
26. www.mim.utcluj.ro/uploads/pages/08_capitolul_3.pdf (vizitat 25.01.2017).

ROLUL STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN EFICIENTIZAREA PROCESULUI UNIVERSITAR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Verdeș Tatiana, doctor în filologie, conferențiar universitar, grad didactic superior
Universitatea de Studii Politice Economice Europene „Constantin Stere”

In the context of the evolution of the science of education in the direction of constructivism, the transition from the normative model to the interpretative and interactive one is obvious. Focusing on learners, on their needs, on their interests and aspirations, requires an innovative approach to the educational process in which the teacher becomes a facilitator, an organizer, a mediator of the learning activity. Interactive strategies offer multiple possibilities for capitalizing on the cognitive, emotional and acting resources of students, involving them in their own training through actions, applications, research, experimentation, etc. Harmonizing the educational process through non-formal and informal learning optimizes the training process as a functional way of making the teaching-learning-evaluation process more efficient and effective.

Keywords: didactic strategies, university educational process, student focus, collaboration, efficiency.

Cunoscut este faptul că, în prezent, cultura postmodernă, condițiile socio-economice din R. Moldova a influențat considerabil demersul educațional actual, concepția constructivistă și accentul pe procesul de comunicare și cooperare, în care studentul are rolul activ și principal, a devenit condiție sine-qua-non a calității în educație. O schimbare esențială de practici educaționale care impun o reconsiderare a competențelor profesionale necesare, respectiv a standardelor educaționale specifice.

Centrarea pe cel care învață, pe nevoile, pe interesele și aspirațiile sale, învățarea ca proces constructiv sunt valorificate de abordarea personalizată și individualizată a procesului educațional, principiile pedagogiei diferențierii și strategiile didactice interactive fiind factori decisivi în crearea confortului emoțional și celui procesual.

Articolul de față propune un scurt inventar definițional al conceptului *strategie didactică*, în literatura de specialitate, acesta fiind caracterizat de o pluritate semantică.

Astfel că, **strategia didactică** este:

- „Un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară.” [Cristea S, 1998, p.422]
- „Ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse și defazele formării trăite de subiect.” [Oprea, L., 2009, p.24]
- „Un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate a obiectivelor prestabilite.” [Nunziati G, 1990, p.49]

În cele din urmă, strategia didactică este cea care influențează modul funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate ale procesului educațional universitar.

Întrucât ne-am propus prezentarea strategiilor interactive, credem important a specifica că interactivitatea presupune implicarea subiecților în procesului educațional, astfel încât învățarea devine una colaborativă, cooperantă, organizarea în grupuri și distribuirea de roluri fiind elemente cheie în realizarea obiectivelor stabilite.

Printre particularitățile strategiilor interactive amintim și:

- relaționarea și interrelaționare (face-to-face);

- ajutorul și susținerea reciprocă în vederea învățării, cercetării, evaluării produselor;
- stimularea și motivarea subiecților în implicarea activă și afirmarea propriilor abilități cognitive, afective, sociale, volitive;
- adaptarea la diverse contexte, situații comunicative, norme de grup, în felul următor dezvoltându-se capacitățile autoevaluative etc.

Bineînțeles că, măiestria cadrului didactic, stilul său de a organiza activitatea instructiv-educativă, modul în care se produce învățarea, metodele, procedeele, tehnicile, mijloacele de învățământ utilizate, formele de organizare a activității și modul de prezentare a conținuturilor, atmosfera și cadrul în care se desfășoară procesul educațional sunt cele care definesc și determină ca o strategie sau alta să fie interactivă.

Utilizarea strategiilor didactice interactive implicit ancorază viziunea constructivistă a cadrului didactic universitar, în care procesul de predare-învățare-evaluare devine unul creativ, activ și colaborativ, iar studenții învață experimentând și reflectând asupra experiențelor personale și sociale. Relaționarea între semeni și valorificarea potențialului fiecărui actant, subiect al educației stimulează autoreflexivitatea, dar și favorizează conclucrarea decizională, finalități atinse, competențe formate/dezvoltate.

Diagrama 1: Strategii didactice interactive



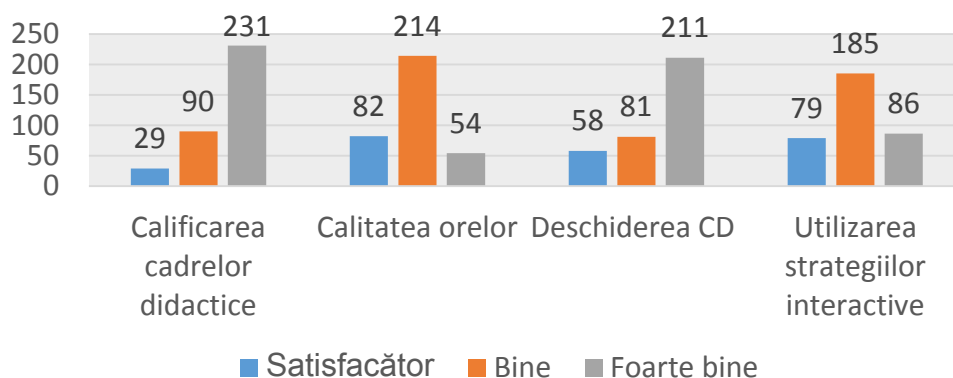
https://www.google.com/search?q=Strategii+didactice+interactive&client=firefox-b-ab&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKewjkiZre0LzeAhVLpYsKHcx5AVEQ_AUIDigB&biw=1366&bih=654#imgc=BzFSGuNIO1_0pM

Pentru a identifica rolul strategiilor didactice interactive în eficientizarea procesului universitar de predare-învățare-evaluare am realizat un studiu, în două etape, în care să abordăm acest subiect cu actorii implicați în procesul educațional universitar propriu-zis. Astfel că, prima etapă a presupus desfășurarea a 5 focus-grupuri cu participarea a 50 de cadre didactice universitare și 80 de studenți de la diferite universități din Republica Moldova, tema discuțiilor fiind *Strategii didactice utilizate în procesul educațional universitar în era tehnologiilor moderne*. Apoi s-au interviuat, prin chestionare anonime, 350 de studenți din RM (din 5 universități din RM) cu același subiect, pentru a urmări în ce măsură răspunsurile profesorilor care afirmă 94% din cei participanți la studiu că utilizează strategii didactice interactive, adaptându-le la nevoile și necesitățile studenților, sunt valorificate de către studenți, sau cum văd studenții procesul universitar de predare-învățare-evaluare.

Constatările au fost următoarele:

- ✓ Cadrele didactice sunt *Foarte Bine* pregătite, dar calitatea orelor prestate au fost apreciate de majoritate cu calificativul *Bine*; utilizarea strategiilor interactive evaluate cu același calificativ *Bine* de majoritatea.

Diagrama 2: Satisfacția studenților privind procesul educațional universitar



✓ În viziunea studenților strategiile didactice interactive presupun: activitate în grup, proces educațional interesant, motivant, eficient, creativ, accesibil și care asigură succesul fiecărui student.

✓ Din răspunsurile studenților constatăm că aceștia își doresc un proces de predare-învățare-evaluare adaptat cerințelor pieții, iar cadrul didactic să fie *energia ce asigură încărcarea bateriilor vieții* cu: accept, cunoștințe, atitudine, susținere, încurajare etc.; orele universitare să se desfășoare într-o atmosferă plăcută și conformabilă atât emoțional, cât și fizic.

Concluzia studiului realizat este certă, cadrele didactice universitare trebuie să acorde mai multă atenție strategiilor didactice utilizate.

În vederea eficientizării procesului educațional universitar, propune spre utilizare metodele interactive precum: *Metoda predării/învățării reciproce*, *Metoda mozaicului (Jigsaw)*, *Metoda piramidei*, *Diagrama cauzelor și a efectelor*, *Tehnica Lotus*, *Explozia stelară (Starbursting)*, *Metoda FRISCO* ș.a.

Deși aceste metode, particularitățile și etapele ei, pot fi găsite în diverse surse online, ne-am propus să le actualizăm în acest articol.

Metoda predării/învățării reciproce este o strategie instrucțională de învățare a *tehnicilor de studiere a unui text*. După ce sunt familiarizați cu metoda studenții interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a *dialogului* educat - educat. Activitatea se poate desfășura în pereche, în grup sau pe forat. *Metoda învățării reciproce* este centrata pe **patru strategii de învățare** folosite de oricine care face un studiu de text: **Rezumarea** (expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit); **Punerea de întrebări** despre informațiile citite; **Clarificarea datelor** (discutarea termenilor necunoscuți, recurgerea la dicționar); **Prezicerea (Prognosticarea)** (antiparea subiectului).

Metoda Mozaicului - metodă de învățare prin cooperare, utilizată pentru a studia un anumit subiect, ce presupune mai multe etape: clasa este divizată în grupuri, fiecare elev primind pentru studiu un segment sau aspect al temei abordate; elevii care analizează același aspect sau segment se regroupează în „grupuri-expert” pentru a aprofunda și a schimba opinii privind înțelegerea aspectului sau segmentului vizat; după aprofundare, se revine în grupurile inițiale și fiecare elev le explică celorlalți colegi din grup partea pe care a aprofundat-o. În acest fel, elevii învață nu doar citind direct un text, ci unii de la alții.

Metoda piramidei, mai numită și metoda „*bulgărelui de zăpadă*”, are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în colaborare, în cadrul grupurilor și microgrupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date. Metoda include câteva faze de desfășurare: *Faza introductivă*: profesorul expune datele problemei în cauză; *Faza lucrului individual*: elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute; *Faza lucrului în perechi*: elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare; *Faza reuniunii în grupuri mai mari*, de obicei se alcătuiesc două grupe, aproximativ egale ca număr de participanți și se discută despre soluțiile la care s-au

ajuns și *Faza decizională*, când se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării studenților la activitate.

Diagrama cauzelor și a efectului constituie în elaborarea unei digrame care include cauzele și efectele situației problem, evidențiindu-se izvoarele problemei. Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a *cauzelor* majore (principale) și minore (secundare) ale unui *efect*.

Tehnica LOTUS (Floarea de nufăr) presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemeni petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare devin apoi teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Astfel, pornind de la o tema centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni noi și noi concepte.

Explozia stelară (STARBURSTING) este o metoda de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, la fel ca o explozia stelară. Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup.

Metoda Frisco are la baza interpretarea din partea participanților a unui *rol* specific, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rând, *rolul conșevatoristului*, *rolul exuberantului*, *rolul pesimistului* și *rolul optimistului*. Scopul acestei metode este de a identifica problemele complexe și dificile, dar și rezolvarea lor pe cai simple și eficiente. Este metoda ce dezvoltă studenților capacități empatică, spirit *critic*, punând accent pe stimularea *gândirii*, a *imaginației* și a *creativității*.

În cele din urmă, metodele interactive nu doar implică studenții în procesul de învățare-predare-evaluare, dar și reduce blocajul emoțional al creativității acestora, lăsându-le libertatea de a decide și de-și asuma sau nu responsabilități. Altfel spus, strategiile interactive motivează intrinsec studenții să-și construiască propriile înțelegeri și să-și dezvolte spiritul și gândirea critică. Dezvoltarea abilităților de a folosi ceea ce înveți, abordarea practică a conținuturilor educaționale, valorificarea competențelor necesare în viața de zi cu zi, asigură interesul studenților față de procesul educațional per general, dar și pentru disciplina propriu-zisă în particular.

Un aspect important și relevant în procesul educațional universitar considerăm a fi și managementul timpului, care trebuie să corespundă complexității sarcinilor de învățare, strategiei didactice selectate și timpului disponibil.

Eficiența strategiei didactice utilizate se reflectă în gradul de plăcere în învățarea de către student, rezultatele învățării și performanțele studenților.

Bibliografie:

1. Cristea S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București, E.D.P.
2. Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Editura Polirom.
3. Joița, E. (2007). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. București: E.D.P.
4. Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formative*. *Mesure et Evaluation en Education*, núm. 13, p. 49-81.
5. Oprea L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: EDP, Ediția III-a.

THE CRITERIA FOR NEOLOGISM FILTRATION AND ACCEPTANCE

Voloșciuc Ina, master in philology, Department of English and French for Specific Purposes, Moldova State University

The initial step of the lexical enrichment is the practice, the human life, as it is influenced by the scientific, economic, political, cultural, and social spheres of the human activity. The process of neologisms generation, filtration, and acceptance is very complicated. A. Rey considers that neologisms must be accepted as functional and pragmatic lexical novelties and the concept can only depend on a collective judgment, otherwise they become neological phantasms. Psychological and sociological factors are the limiters that determine the lexical norm and guarantee the efficacy of communication.

Keywords: neologism, sociological factor, psychological factor, neology, lexical enrichment, lexicography

Our language entirely reflects the human activity. Neologisms occur more often in cultures which are rapidly changing, and also in situations when there is an easy and fast access to the information. The main source of such information is the availability of personal computer, laptop, Smartphone or any other device that helps people get online, access the internet, use search engine and successfully surf or browse the web. The activities mentioned in the previous sentence have ceased their existence as neologisms; they have found their personal position, home, or dictionary entry and acquired the status a legal lexical unit, accepted by our society. This process is unstoppable, as the position of the computer and internet is so important nowadays, that we cannot imagine our lives without writing and sending messages, writing, forwarding, replying and attaching files to e-mails, logging into our accounts or even bank accounts, scheduling maintenance, burning CDs, backing up files, installing new programs, running scans for viruses and spyware, and save God our computer from crashing. Every personal computer user can do almost all the enumerated operation; the age is not vital. As soon as a child understands the principle of touch screen he/she does not encounter any difficulty for quick personal development. The same situation happens in with the people of respectable age. Twenty years ago the situation was drastically different. This period of time of 15-20 years, or also referred to as one generation, is recommended by the scholars as one of the criteria of neologisms filtration and acceptance.

To begin with the first part of the word neologism “neo”, that is translated as “new” from Greek. Our civilization has made an enormous leap the recent years. Every personal computer being the possessor of artificial intelligence can predict and foresee our search in Google. When I introduce the first three letters of the word neologism my computer offers me different search options like : *neo computer*, *neo construct*, *neo car*, *neo taxi Cojusna*, *neo gym*, that are important at the local social and business levels, but if we look at all twenty-four pages of 670 000 000 results received in 0,41 seconds we come across *Neo* (the main character from the film *The Matrix*), the Revised *NEO* Personality Inventory (*NEO PI-R*) [1] (a personality inventory that examines a person's Big Five personality traits (openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism).-, *NEO Scavenger*[2] (a survival role-playing video game developed by Blue Bottle Games). -, the *Neo Geo* [3] (Japanese: ネオジオ Hepburn: Neojio, stylised as NEO • GEO, also written as *NEOGEO*, is a cartridge-based arcade system board and fourth-generation home video game console released on April 26, 1990, by Japanese game company SNK Corporation. It was the first system in SNK's , Neo Geo family), Ilmārs Poikāns (born November 4, 1978) has used the pseudonym *Neo* [4] (of *The Matrix*) is a Latvian AI researcher at the Institute of Mathematics and Computer Science at the University of Latvia, and is also known in the press as Latvia's "Robin Hood". - , *August Neo* [5] (who was equally strong in both styles of wrestling, was one of the top light-heavyweight wrestlers of the world in the 1930s despite never winning a major international title; nonetheless

he is on a very short list of wrestlers who have won an Olympic medal at both styles of wrestling in the same year). -, *NEO* [6] (a blockchain platform for distributed apps and cryptocurrency) , Neo [7] (the project of international artificial constructed language created by the Belgian diplomat and linguist Arturo Alfandari (8 June 1888 – 1 May 1969), sometimes called a conlang, a language whose phonology, grammar, and vocabulary were created to ease the communication; langmaker.com lists more than 1.902 made-up languages), *NEO* (a near-Earth object is any small Solar System body whose orbit can bring it into proximity with Earth), *Neo 1973* (first multifunctional Smartphone), etc. thus, we can follow a real NEO – boom nowadays, as if you want to keep up with the times you must have something NEO. The words that I have mentioned above are neologisms, they cannot be found in contemporary dictionaries of the English language. Everything that has the prefix or acronym NEO is new, different, modified, that are concepts of any neologism. In this article I have looked up the words in three online sources: Oxford English Dictionary, Merriam-Webster Dictionary and Collins Dictionary. Oxford English Dictionary and Collins Dictionary have the entry of the word *neo*, while Merriam-Webster Dictionary does not have. OED defines *neo-* as [8] 1New. ‘neonate’ 2A new or revived form of. ‘neo-Georgian’, it provides information about the origin from Greek *neos* ‘new’ and gives pronunciation *neo-/'ni:əʊ/*.

According to the Collins Dictionary the prefix **Neo** [9] - is used with nouns to form adjectives and nouns that refer to modern versions of styles and political groups that existed in the past. Ex.:...10ft high neo-Victorian gates. The neo-Socialists were a small right wing group. **neo-** in British or sometimes before a vowel *ne-* combining form 1. (sometimes capital) new, recent, or a new or modern form or development neoclassicism neocolonialism 2. (usually capital) the most recent subdivision of a geological period Neogene. Word origin of 'neo-' from Greek *neos* new *neo-* in American ('*niou* ; *nē'ō*; '*niə* ; *nē'ə*) 1. [often N-] a. new, recent, latest Neolithic, Neozoic b. in a new, different, or modified way neologism c. the New World Neotropical 2. Chemistry a. designating a compound related in some way to an older one neoprene b. indicating a hydrocarbon having at least one carbon atom joined to four other carbon atoms neopentane Word origin of 'neo-' ModL < Gr *neos*, young, new. So as we see Collins Dictionary that has been published for almost two hundred years is an “ideal dictionary...for expanding your word power” [10].

Andrew Lloyd James once said (Welsh linguist, *The Broadcast Word*, 1935): «A language is never in a state of fixation, but is always changing; we are not looking at a lantern-slide but at a moving picture.» As English is a growing language new words and phrases emerge everyday at a pace that the Oxford English Dictionary and the Webster's cannot keep up with. While these dictionaries wait for years before they consider words 'fit to publish', the Web is working faster to bring these new terms to light. Nevertheless the online OED has the option of sending word of the day by e-mail, as for example the word [11] *herbert* that is informal British NOUN, that means *an undistinguished or foolish man or youth, 'a bunch of spotty herberts', origins in 1960s: the male given name Herbert*, that is recent word. Merriam-Webster Dictionary comes with the same option to build personal vocabulary by getting Word of the Day in our inbox every day. Thus we conclude that these outstanding dictionaries understand the importance of the “moving picture”. I have decided to concentrate upon Collins Dictionary, as this source out of the three that gave a thorough lexicographic description of *neo*.

I would also like to focus on the term *neologism*. The issue of defining *neologism* appears when we deepen our knowledge addressing the dictionaries. The search engine Google gave 1 130 000 results in 0,30 seconds for the word *neologism*, when in the end of the XXth century it took me about 30 seconds to find one entry in a paper dictionary. According to the Oxford Dictionary the term *neologism*, comes from French “néologisme”[12] in the early 19th century and means a newly coined word or expression. However Dictionnaire de l'Académie française, 4th Edition (1762) identified the term neologism as “mot tiré du Grec. On s'en sert pour signifier

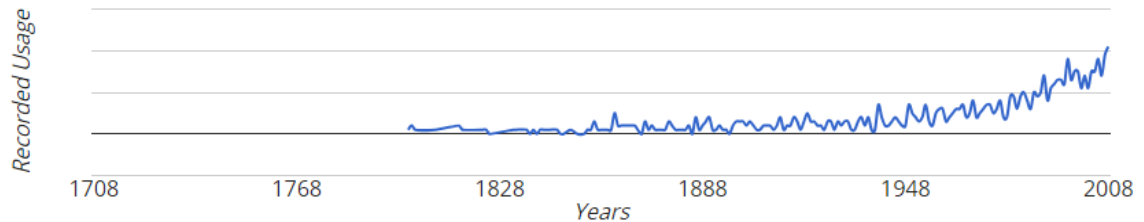
l'habitude de se servir de termes nouveaux, ou d'employer les mots reçus dans des significations détournées. Ce mot se prend presque toujours en mauvaise part, désigne une affectation vicieuse, fréquente en ce genre”[13], the definition shows the attitude of its authors, and probably expressed the general mood of the society. The definition of the same dictionary, the 8th edition (1932-5), is more neutral. It explains a neologism as “nouveau ou mot détourné de sa signification ordinaire.” [14]

The Russian Dictionary of the Linguistic Terms (Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. — М.: Просвещение Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. 1976) defines a neologism as “слово или оборот речи, созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия.”[15] The first the definition given by the Merriam-Webster Dictionary “a new word, usage, or expression”[16] is more functional and necessary than simple renaming and substituting existing words. The second explanation given in this entry is a *psychological term* “a new word that is coined especially by a person affected with schizophrenia and is meaningless except to the coiner, and is typically a combination of two existing words or a shortening or distortion of an existing word”. The electronic online dictionary <http://www.yourdictionary.com/> has a theological explanation of a neologism “a new doctrine or a new interpretation of scripture” [17]. Collins Dictionary says that *neologism* [18] (ni:ələdʒɪzəm , nipl-) /word forms: plural neologisms countable noun/ -a neologism is a new word or expression in a language, or a new meaning for an existing word or expression. [technical] Some neologisms become widely used and enter the language. It also provides synonyms: new word, buzz word [informal], coinage, new phrase. A *neologism* in British (ni'plə,dʒɪzəm) or *neology* noun plural -gisms or -gies 1. a newly coined word, or a phrase or familiar word used in a new sense 2. the practice of using or introducing neologisms 3. a tendency towards adopting new views, esp rationalist views, in matters of religion, the last definition is marked as rare. It is of interest to note that in the American English definition a *neologism* (ni'ələ,dʒɪzəm ; nēäl'əjɪz,əm) noun 1. a new word or a new meaning for an established word 2. the use of, or the practice of creating, new words or new meanings for established words, thus it does not contain the third explanation of “a tendency towards adopting new views, esp rationalist views, in matters of religion”. The term neologism has become polysemous. Besides Collins Dictionary provides derived forms, such as *neologist* (ne'ologist) noun *neologistic* (ne,olo'gɪstɪk), *neological* (ne,olo'gɪstɪkəl) or *neological* (,niə'lɒdʒɪkəl) adjective *neologically* (ne,olo'gɪstɪkəlɪ) or *neologically* (,neo'logɪkəlɪ) adverb. To assess the evolutionary growth of the word neologism and not only to show the mere presence of this word in everyday life but the amount of new words in human lives and their frequent usage I would like to share the graphic presented by the Collins Dictionary that proves that the word neologism is one of the 30 000 most commonly used words in the Collins dictionary the last three hundred years.

Trends of 'neologism'

Used Occasionally. neologism is one of the 30000 most commonly used words in the Collins dictionary ●●●●●

View usage for: Last 300 years ▼

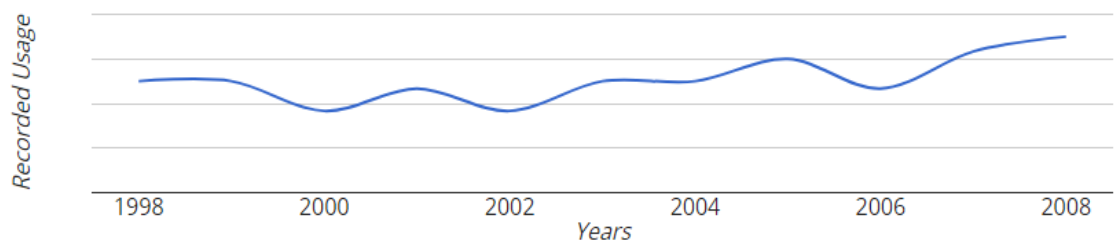


Neologism appeared as a term in the early 18th century. The old meaning of neologism is synonymous with «barbarism», «gallicism» (in English), «anglicism» (in French). It is opposed to «purism». No matter how zealous representatives tried to keep the language clear from novelties, the process of the *language neologization* has become inevitable, what is clearly seen in the first graphic.

Trends of 'neologism'

Used Occasionally. neologism is one of the 30000 most commonly used words in the Collins dictionary ●●●●●

View usage for: Last 10 years ▼



The second graphic demonstrates the trends of the word neologism the last ten years. It was actively used and the scale keeps growing.

However the best definition I found not in a dictionary. The best definition was given by Alain Rey, famous French linguist. The above-mentioned definitions do not define “linguistic nature”, and the “chronological character of neologism” [19 (Rey, p.64)]. Alain Rey gives his definition to the term, “new units in a specific linguistic code“, to satisfy immediate and practical purposes. In 1975 the French lexicographer and terminologist Alain Ray set up a theoretical model, suggesting that “..., the neologism will be perceived as belonging to the language in general or only to one of its special usages; or as belonging to a subject-specific usage which may be specialized or general.”

Helge Niska in his work *Explorations in Translational Creativity: Strategies for Interpreting Neologisms* (1998) claims that neologisms are tokens of a creative process, "a novel relational product, growing out of the uniqueness of the individual on the one hand, and the materials, events, people, or circumstances of his life on the other." [20] Such creativity is especially evident in computing where the coiners of neologisms 'are not particularly aware of following any word-formation rules' (Jacqueline, 2001: 35). But the data text calls for consistency which is more important than creativity (Silvia, 2001). Whereas Bauer acknowledges that both 'productivity and creativity give rise to a large number of neologisms' (1983: 63)

M.V. Basinskaya [21] gives four criteria proposed by M.T. Cabre to determine the novelty of a lexical unit:

1. Psychological: a word is a neologism, the novelty of which is felt by native speakers.
2. The criterion of systematic formal or semantic instability, which refers to the neologisms of the word, characterized by semantic, morphological, phonetic or graphic instability.
3. Lexicographic criterion, implying that a neologism is a word that is absent in the normative dictionaries of a given language.
4. The diachronic criterion defines neologism as a word that occurs in a modern text in a given language and which has not been part of this language before.

N.V. Kuznetsova cites five factors contributing to the entry of a lexical unit into the vocabulary of the language, which were singled out by the American scientist Alan Metcalf:

- frequency of use;
- unobtrusiveness;
- diversity of users and situations;
- generation of other forms and meanings;
- endurance of the concept.

The use of neologism in the dictionary definition and the use of neologism in the phraseological unit are considered as additional criteria for the establishment of neologism in the language.

Parianou & Kelandrias have noticed that neologisms pass through other three stages:

- creation, the unstable neologism is still new, being proposed or being only by a limited audience Epstein (2005) calls such a neologism *protologism* (another neologism) 'from Greek protos, first+Greek logos, word, by analogy with prototype and neologism.'
- Trial, when it is diffused, but it is not widely accepted yet
- Establishment, finally it is stabilized and identifiable, having gained wide-spread approval; such "stability" is indicated by its appearance in glossaries, dictionaries and large corpora. However, even the last stage may not be the last one. (Parianou & Kelandrias, 2002: 756).

The above-mentioned criteria for neologism filtration and acceptance are different and have different approaches, but they bring the same conclusions. As soon as a coined word has the quality of novelty, newness, originality, unusualness, freshness, and acceptance by the public it holds the status of neologism, because neologisms help the language grow, change and mirror the success of the human society and civilization. The words that have been coined for the sake of invention have a high chance to be accepted in the linguistic and further in the lexicographic family of words.

Bibliography:

1. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Revised_NEO_Personality_Inventory
2. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/NEO_Scavenger
3. Available at: <https://archive.org/details/NeoGeoHardwareSpecification>
4. Available at: https://www.theregister.co.uk/2010/05/14/latvian_hacker_whistleblower/
5. Available at: <https://www.sports-reference.com/olympics/athletes/ne/august-neo-1.html>
6. Available at: <https://coincentral.com/cryptocurrency-industry-spotlight-neos-da-hongfei/>
7. Available at: <http://www.connectedglobe.com/mmm/neo.html>
8. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/neo->
9. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/neo>
10. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/>
11. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/herbert>
12. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/neologism>
13. Dictionnaire de l'Académie française, 4th Edition (1762)
14. Dictionnaire de l'Académie française, the 8th edition (1932-5)

15. The Russian Dictionary of the Linguistic Terms (Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. — М.: Просвещение Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. 1976)
16. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/neologism>
17. Available at: http://www.yourdictionary.com/neologism?direct_search_result=yes
18. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/neologism>
19. Rey, Alain (1995) : Essays on Terminology, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 223 p.
20. <http://www.oocities.org/~tolk/lic/kreeng2.htm>
21. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28092490>

TERMINOLOGIA MEDICINEI DENTARE: PROCEDEE DE FORMARE A TERMENILOR

Vreme Natalia, lector universitar, doctorandă, USM

Dentistry is a rather new branch of medical science. It is constantly evolving and changing to best suit a patient's needs. New technologies, methods and approaches to teeth treatment and prosthetics impose numerous challenges to generating new terminology. This paper focuses on the development of dental care terminology, analysing the issue of term formation patterns and the main categories of terms. The striking number of complex terminological units allows us to conclude that the process of syntagmatic composition is notably productive in the terminology of this medical field.

Keywords: specialized language, terminological unit, compounding, syntagmatic unit

Terminologia medicinei dentare și dezvoltarea ei necesită o cercetare aprofundată, deoarece în ultimul timp se observă o evoluție rapidă a fenomenelor în acest domeniu, ceea ce constituie o provocare atât pentru traducători cât și pentru medicii specialiști. Limbajul acestui domeniu s-a format treptat, odată cu dezvoltarea tehnico-științifică la nivel mondial și datorită interconectării care ne permite explorarea valențelor tot mai noi a realității. Numărul conferințelor, seminarelor, congreselor și asociațiilor la nivel global și regional este în continuă creștere, deoarece specialiștii stomatologi din întreaga lume, în tendința de a presta servicii de cea mai înaltă calitate, organizează întruniri anuale, cum ar fi: *International Congress of Dental Surgery, The Congress of Implantology, Pre-Implant Surgery, The International Conferences Adhesive Dentistry and Aesthetics, American Dental Association etc.*

Terminologia acestui domeniu vast este foarte complexă și include următoarele categorii:

1. Specialiști: *parodontolog, dentist pediatru, radiolog maxilo-facial, stomatolog specializat în endodonție, dentist generalist, protetician, igienist dentar, pedodont etc.*
2. Instrumente și utilaje: *oglină dentară, foarfece pentru coroana dentară, sondă dentară, spatulă dentară, excavator, instrument detartraj, pensă, fuloar ciment, daltă, portmatrice circulară etc.*
3. Tipuri de dinți: *incisivi, canini, premolari, molari, dinte de minte*
4. Boli și afecțiuni: *gingivită, parodontopatia, caria dentară, eroziunea dentară, stomatita, chisturi odontogene, fluoroza dentară, hiperplazia gingivală, edentația, alveolalgie etc.*
5. Metode diagnostice și de tratament: *alotriodonție, alveolotomie, parodontogramă, depulpare coronară, anestezie incisive, detartraj, apicotomie, ortopantomograma etc.*
6. Materiale dentare: *acrilat, aliaj crom-nichel, ceramică, corund, glasinomeri, composite dentare etc.*
7. Domenii de specializare: *implantologie, ortodonție, pedodonție, chirurgie oro-maxilo-facială, odontoterapie, parodontologie, estetica dentară, ocluzologie, protetică etc.*

Limba latină a fost considerată limba științei până la începutul secolului 18, toate textele medicale fiind scrise în această limbă. În opinia lingvistului George L. Banay "we walk, start,

stop, breathe, sleep, wake, talk, live and lie in Anglo-Saxon, but we advance, retreat, approach, retire, inspire, confer, discuss, compare, refute, debate, perish, survive in Latin” [1, p. 18]. Terminologia clinică este formată din termeni de origine greacă, de exemplu: *cardiologia, nephropathia, gastritis* etc, iar în terminologia anatomică predomină termeni de origine latină: *cor, cordis, ventriculus* etc.

Termenii din domeniul stomatologic, la fel ca întreg sistemul terminologic medical, are la bază elemente de origine latină și greacă. De exemplu, termenii *stomatologie* și *odontologie* sunt ambii de origine greacă „*odontos*” – dinte, „*stoma*”- gură. *Odontologia* este știința care se ocupă cu studiul dinților, al bolilor dinților și ale țesuturilor învecinate. Ca specialitate stomatologică include specializările ortodonție și parodontologie și se ocupă de tratarea leziunilor carioase ale dinților, precum și a celor necarioase, care pot fi fracturi, distrofii sau leziuni de uzură dentară. *Stomatologia* denumește ramura medicinei care studiază bolile cavității bucale și tratarea lor. Termenul „*stomatologie*” a fost creat în anul 1868 de către medicul Edmond Andrieu (fondatorul Școlii de Medicină Dentară din Franța), pe care l-a folosit în opera sa „*Traité complet de stomatologie*” pentru a defini specialitatea dată „*la partie de l’art médical qui comprend l’étude de la bouche et de ses maladies*”.

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*”[6, 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 sânt stabilite peste 300 de elemente terminologice finale greco-latine care depind de etimonul lor general [4].

Derivarea este procedeul de formare ai termenilor prin adăugarea sufixelor și/sau prefixelor la o rădăcină. Acest procedeu este foarte productiv în limbajul comun, însă îl regăsim și la formarea termenilor medicali, îndeosebi cu prefixe și sufixe de origine greco-latine. Derivarea sufixală presupune adăugarea sufixelor pentru crearea noilor termeni, iar derivarea prefixală ține de adăugarea prefixelor. Derivarea parasintetică sau parasinteza reprezintă un procedeu de formare a termenilor care se realizează prin adăugarea simultană a unui sufix și a unui prefix. Iată câteva exemple de termeni stomatologici formați prin derivare:

Prefixare: **Endodont** – medical specializat în endodonție, specialitatea stomatologiei care se ocupă cu prevenirea și tratarea afecțiunilor pulpei dentare (nervul dintelui) și a ligamentului de susținere din zona apicală (vârful rădăcinii dentare) Rădăcină: -odont (Gr. odons – dinte)

Prefix: endo- (Gr. (éndon) = înăuntru)

Perioral – circumoral, care este situat în jurul gurii.

Rădăcină: - oral (Gr. gură)

Prefix: peri- (Gr. în jurul)

Sufixare: **Odontom** – tumoare constituită din țesut dentar, localizată pe un dinte sau pe un maxilar.

Rădăcină: odont- (Gr. odons – dinte)

Sufix: -om (Gr. tumoare)

Odontectomie – o mica intervenție chirurgicală la nivelul cavității bucale, în urma căreia un dinte sau mai mulți dinți vor fi extrași.

Rădăcină: odont- (Gr. odons – dinte)

Sufix: -ectomy (Gr. = extracție)

Mucosită – inflamația mucoasei bucale.

Rădăcină: mucos (Lat. mucoasă)

Sufix: -ită (inflamație)

Prefix + rădăcină + sufix:

Periodontită – afecțiune gravă a gingiilor care poate conduce la lezarea țesuturilor și la distrugerea osului care susține dinții;

Interdental – între (sau dintre) dinți;

Xerostomie – uscarea a mucoasei bucale etc.

Majoritatea prefixelor sunt de origine greacă și, la fel ca și alte componente din structura termenului, ne ajută să-i înțelegem sensul. Există mai multe grupuri de prefixe: prefixe ce denotă poziția, cantitatea, calitatea, localizarea și direcția. Dintre prefixele care se referă la poziție, calitate și cantitate vom prezenta următoarele exemple: **sub** – *sublingual*, *submandibular*, **super** – *superinfecție*, **hiper** – *hipersensibilitate*, **hipo** – *hiposalivație* etc. În continuare vom prezenta o listă a prefixelor care denotă direcția și localizarea **ante-**, **pro-**, **per-**, **anti-**, **post-**, **ab-**, **ad-**, **infra-**, **retro-** etc. De exemplu, termenul „*endodont*” este format din prefixul de origine greacă „*endo*” care se traduce prin „*interior*”, iar „*dont*” înseamnă „*dinte*” – în interiorul dintelui; **infraorbital** lat. „*infra*”- sub, mai jos; **retromandibular** lat. „*retro*” – în urmă; **supra**gingival lat. „*supra*” – localizarea de asupra unei structuri etc.

Sufixele folosite la formarea termenilor din domeniul medicinei dentare se referă la următoarele aspecte: relații, afecțiune sau boală, procese, agent sau persoană etc. Majoritatea termenilor ce denumesc diferite boli și afecțiuni stomatologice se formează prin derivare sufixală. Vom prezenta în continuare principalele sufixe care se adaugă la radacina de origine greacă sau latină:

– **ită** („inflamație, stare inflamatorie a unui organ, țesut”): *gingivită*, *stomatită*, *parodontită*, *pericoronarită*, *pulpită*, *glosită romboidă*, *sinuzită maxilară odontogenă* etc.

– **ree** („eliminare, scurgere”): *sialoree*, *pioree alveolo-dentara (parodontita marginala cronică)* etc.;

– **oză** („augmentare, proeminență” (cu înțeles patologic)): *fluoroză*, *fibroză*, *parodontoză*, *osteonecroză mandibulară* etc.;

– **ism**: („stare de, stare bolnăvicioasă permanentă”): *bruxism*, *ptialism*, *retrognatism mandibular*, *taurodontismul*, *prognatism* etc.

Printre principalele sufixe în formarea adjectivelor vom enumera următoarele:

Suffix	Exemplu
-al	<i>Lat. partial dentures</i>
-ar	<i>Lat. mandibular</i>
-ary	<i>Lat. maxillary</i>
-eal	<i>Lat. pharyngeal</i>
-form	<i>Lat. fusiform</i>
-gram	<i>Gr. radiogram</i>
-graphy	<i>Gr. sialography</i>
-ic, -tic	<i>neoplastic</i>
-ior	<i>posterior</i>
-oid	<i>Gr. polypoid</i>

Prefixarea și sufixarea sunt procedee productive de formare a termenilor medicali și, în mare parte, a celor din domeniul stomatologic.

Compunerea reprezintă un procedeu de formare a unor cuvinte noi, cu sens unitar din două sau mai multe cuvinte care își pierd individualitatea morfologică și semantic, elemente autonome, care întrețin o relație predicativă.[4]

Compunerea tematică presupune formarea unui termen nou prin sudarea a două sau mai multe rădăcini savant cu sau fără adăugarea afixelor. Lingvistul P.Guiraud menționează că în limba franceză există mai mult de 2000 de rădăcini savante, cu ajutorul cărora s-au format o mulțime de termeni.[3, p.50] În limba română cercetările de specialitate au înregistrat aproximativ 14.000 de termeni științifici și tehnici, creați prin compunere, pe baza a circa 1200 de elemente savante. Formarea termenilor prin acest procedeu implică respectarea anumitor reguli și, de obicei, primul element se termină cu o vocală care servește drept element de legătură. Majoritatea acestor termeni au un caracter internațional. De exemplu: nevralgie, biologie, fitosanitar. Din domeniul odonto-stomatologic vom menționa următorii termeni: *odontologie, stomatologie, odontogeneză* etc.

Compunerea sintagmatică reprezintă cel mai productiv procedeu de formare a termenilor medicali, inclusiv și a celor din domeniul stomatologiei. Acest procedeu constă în îmbinarea a cel puțin două cuvinte într-o unitate lexicală nouă. Un element devine principal - determinantul, iar celelalte sunt elemente auxiliare – determinanții.

Există mai multe tipuri de sintagme terminologice: bimembre, trimembre și plurimembre. Investigând domeniul stomatologic, am stabilit existența celor trei tipuri de sintagme terminologice fixe:

- **Sintagme terminologice bimembre:** (S + Adj.) în limba română: *medicina dentară, cavitate bucală, radiologie dentară, histologie orală, turism dentar, clinică stomatologică, carie dentară, coroană dentară, coroană protetică, obturație coronară* etc.; (Adj. + S) în limba engleză: *dental school, surgical mask, dental assistant, patient care, medical history, paediatric dentistry, facial carries, metal ceramic, dental decay* etc.
- **Sintagme terminologice trimembre:** (Adj. + Adj. + S) în limba engleză: *registered dental hygienist, certified dental assistent, local anaesthetic activity* etc.; (S + Adj. + Adj.) în limba română: *activitate anestetică locală, tumoare dentară malignă, adenită salivară acută, resorbție osoasă alveolară, anestezie maxilară regională, anomalie dentară cromatică, distrofie dentară progresivă* etc. În limba engleză predomină și alte tipuri de sintagme trimembre, cum ar fi: (Adj. + S + S) - *dental laboratory technician, broad spectrum antibiotics, lingual nerve branch, dental public health, infectious body fluids* etc.; (S + Adj. + S) – *nonemergency dental procedures* etc.;
- **Sintagme terminologice plurimembre:** în limba engleză: *routine dental outpatient care, dental health-care personnel, ambulatory dental health-care setting, metal ceramic crown restoration*; în limba română: *aparatură de imobilizare extraorală a eschilelor mandibulare, stâlp anterior al vălului palatin, loja de support pentru proteză dentară mobilă, baza modelului tehnic dentar, zonă de croșet cervical de retenție, inel orthodontic de sprigin pentru molari, matrice metalică pentru plombe de contur, arc de proteză mobilă* etc.

În componența sintagmelor terminologice fixe atât bimembre, trimembre cât și în cele plurimembre atestăm prezența obligatorie a substantivelor. Cu cât mai complexă este unitatea terminologică cu atât mai multe substantive conține. Prin urmare, terminologia domeniului supus cercetării este, în fond, o terminologie preponderent nominală.

Un alt procedeu prin care se valorifică mijloacele interne ale limbii pentru formarea termenilor din limbajele specializate este *abrevierea*. Specialiștii folosesc abrevieri pentru a facilita comunicarea sau pentru a codifica limbajul utilizat în domeniul profesional în care activează.

Sigla reprezintă un tip de abreviere format din primele litere a fiecărui element dintr-un termen complex. În continuare vom aduce câteva exemple de sigle întâlnite în terminologia stomatologică:

FDS- Fellow in Dental Surgery;
 DRD- Diploma in Restorative Dentistry;
 DPD- Diploma in Public Dentistry;
 DPHD- Diploma in Public Health Dentistry;
 PMA- Dentistry papillary, marginal, attached (gingivitis; in PMA Index);
 BSc (Dent)- Bachelor of Science in Dentistry;
 DMD- Doctor of Medical Dentistry (or Dental Medicine);
 FDI- Fédération dentaire internationale (French: International Dental Federation);
 FDO- Fleet Dental Officer;
 ADAA- American Dental Assistants Associations;
 DPMA- Dental Practice Management Assistants;
 DANB- Dental Assisting National Board;
 EFDA- Expanded Function Dental Assistant;
 OSAP- Organization for Safety and Asepsis Procedures.

Terminologia acestui domeniu dispune de termeni speciali pentru a defini restaurarea diferitelor tipuri de cavități. Specialiștii din domeniul dat cunosc sistemul de abreviere pentru restaurarea cavităților simple și complexe[7, p. 297].

Abbreviations for single-surface restorations		Abbreviations for two- surface restorations (compound cavity restoration)		Abbreviations for three or more surface restorations (complex cavity restoration)	
I	incisal	OB	occluso-buccal	MOD	mesio-occluso-distal
M	mesial	MO	mesio-occlusal	MODBL	mesio-occluso-disto-bucco-lingual
D	distal	DO	disto-occlusal		
B	buccal	DI	disto-incisal		
O	occlusal	DL	disto-lingual		
F	facial	MI	mesio-incisal		

Procedeele cele mai productive de formare ai termenilor din domeniul medicinei dentare s-au dovedit a fi derivarea și compunerea. În urma investigației particularităților de formare al acestui limbaj specializat am observat existența sintagmelor bimembre, trimembre și plurimembre, predominând cele bimembre cu structura morfologică (*S+Adj.*) în limba română și (*Adj. +S*) în limba engleză și cele trimembre cu următoarea structură morfologică (*Adj. +Adj. + S*) în limba engleză și (*S + Adj. + Adj.*) în limba română. În componența sintagmelor terminologice fixe bimembre, trimembre și în cele plurimembre atestăm prezența obligatorie ale substantivelor. Cu cât mai complexă este unitatea terminologică cu atât mai multe substantive conține aceasta, fiind, prin urmare, o terminologie preponderent nominală.

Bibliografie:

1. Banay, G.L. *Introduction to Medical Terminology I. Greek and Latin Derivations*. În : Bulletin of the Medical Library Association, 36 (1), p.1-27.
2. Edmond, A. *Traité complet de stomatologie*. France: DIV, 2014. 300p.
3. Guiraud, P. *Les mots savants*. Presses Universitaires de France (PUF), 1978. 127p.
4. 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&printversion=1&n=2627>

5. Năstase, C. I., Năstase, V. V. *Dicționar englez-român de medicină și biologie*. Iași: Nasticor, 2004. 974p.
6. Pană Dindelegan, G. *Terminologia lingvistică actuală, între tradiție și inovație*. În: *Limbă și literatură*, 1997, nr. 1-2.
7. Phinney, D., Halstead, J. *Dental Assisting : A Comprehensive Approach*. Boston : Cengage Learning, 2007. 1059 p.

CUPRINS

COMUNICARE ÎN PLEN	
Gradu Diana	5
Conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Litere	
Gîncu Irina	9
EXIGENȚE DE ORDIN AXIOLOGIC ALE EDUCAȚIEI	
Gorea Ana	13
TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA	
COMUNICĂRI	
Bivol Ninela	18
THE IMPORTANCE OF THE LEGAL TERMS IN TEACHING INTERNATIONAL LAW WITHIN SUPERIOR EDUCATION	
Bivol Nigel Anelisse	21
THE IMPORTANCE OF THE LEGAL TERMS IN TEACHING INTERNATIONAL LAW WITHIN SUPERIOR EDUCATION	
Bobeică Galina	23
CONSIDERAȚII TEORETICE ASUPRA EUFEMISMULUI DIN LIMBAJUL DIPLOMATIC	
Bulat Ana	28
EVALUAREA STUDENȚILOR ÎN DEMERSUL PEDAGOGIEI ERORII	
Butucel Lia	32
ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITH TED TALKS	
Calaraș Svetlana	35
ELEMENTUL CENTRAL AL TERMINOLOGIEI: CONCEPTUL SAU TERMENUL?	
Camenev Zinaida	40
COMPUTATIONAL LINGUISTICS, HUMAN AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	
Chitii Tatiana	43
FICTIVE MOTION: WHERE IT STARTED	
Chugunova N.V.	46
CALL TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE	
Colenciuc Inna	49
THE ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL - SEMANTIC FIELD “MONEY” IN THE ENGLISH LANGUAGE	
Creangă Oxana	52
USING THE CONCEPT OF CONSTRUAL TO ENHANCE STUDENTS’ UNDERSTANDING OF NARRATIVE PERSPECTIVE	

Duhlicher Olga	58
ERROR CORRECTION IN THE EFL CLASSROOM	
Eglantina Gishti	63
SITUATION DE LA PRODUCTION ECRITE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE	
Eremia Natalia	67
ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH: THE WORKPLACE NEEDS	
Fiodorov Victoria	71
STATUTUL ȘI TIPOLOGIA LIMBAJULUI JURIDIC	
Fjoralba Dado	76
QUELQUES LIGNES DE CONDUITE POUR LA TRADUCTION FRANÇAIS-ALBANAIS DES CONSTRUCTIONS ABSOLUES	
Florea Eugenia	82
APPLYING ROLE PLAY TO TEACHING ENGLISH THE STUDENTS FOR NON-SPECIFIC PURPOSES	
Grădinaru Angela	87
L'APPROCHE PRAGMATIQUE DE L'ADJECTIF DANS LE TEXTE PUBLICITAIRE	
Ignat Gabriela / Bivol Teodor	94
COMUNICAREA CONTABILĂ EUROPEANĂ ÎN PREZENTAREA IMAGINII FIDELE A RAPORTĂRILOR FINANCIARE	
Ionașcu Ina	96
EDUCATIA ADULȚILOR IN SOCIETATEA CUNOAȘTERII	
Kascakova Eva	101
MASSIVE OPEN ONLINE COURSES, LONG TAIL AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	
Kwiatkowska Kamila	107
ON THE NECESSITY TO TEACH POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA	
Macovei Dorina	115
TERMINOLOGIA IN DOMENIUL ECOLOGIEI: DEFINIȚIE ȘI ISTORIC	
Matei Tamara	118
STRATEGIES FOR DEVELOPING AN EFFECTIVE WRITING STYLE	
Mikhaylova A.U	123
THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL-CREATIVE SKILLS BY MEANS OF ACMEOLOGY DURING THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING	
Mychaylenko Valery	131
A BREAK-THROUGH IN TELSP METHODOLOGY: TRANSLATION SYLLABUS	
Nasufi Eldina	134
LA COMPOSANTE CULTURELLE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA LITTERATIE EN LANGUE ETRANGERE	

Nița Mariana	140
STIMULAREA AUTONOMIEI STUDENTULUI, VERIGĂ DE BAZĂ ÎN FORMAREA PROFESIONALĂ	
Parhomenco Lilia	144
MODELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR IMPLEMENTAT DE URSS ȘI INFLUENȚA ACESTUIA ASUPRA SPAȚIULUI EUROPEI DE EST ÎN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX-LEA	
Parllaku Matilda	147
LINGUISTIC FEATURES IN LEGAL TEXTS	
Pascaru Daniela	154
MANAGEMENTUL INSTRUIRII DIFERENȚIATE	
Perlstein Talia	157
THE IMPORTANCE OF ALTRUISTIC MOTIVATION IN CHOOSING THE PEDAGOGICAL PROFESSION	
Pleşca (Ciudin) Galina	162
PERSPECTIVE ASUPRA TIPOLOGIEI TEXTELOR	
Polakovicova Sona	165
PUNCTUATION WITHIN THE CYBERSPACE	
Postovanu Steluța / Bahneanu Vitalina	169
ASPECTUL PRAGMATIC AL PRODUCERII SCRISE ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE	
Roga Victoria / Babin-Rusu Tatiana	171
ZU DEN MISSVERSTÄNDNISSEN IN DER INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION	
Rovena Vora	176
INTEGRATING AUTHENTIC MATERIALS AND LANGUAGE SKILLS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	
Sari Katz Zihronic	180
"DANCE RHYMES" AS A PEDAGOGICAL METHOD FOR FOSTERING BODY SKILLS AND KNOWLEDGE OF CULTURAL TRADITION IN EARLY CHILDHOOD DANCE EDUCATION IN ISRAEL	
Sîrbu Inga	186
DIASPORA ȘTIINȚIFICĂ – PARTENER PENTRU DEZVOLTAREA REPUBLICII MOLDOVA	
Sîrghi Natalia	190
INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE TEACHING	
Sporîs Natalia	193
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖАНРА РОМАНА В ПЕРЕДЕЛАХ БРИТАНСКОГО РОМАНТИЗМА: К ПРОБЛЕМЕ ЭВОЛЮЦІИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ СТРУКТУРЫ В ЭПОСЕ	

Strătila Veronica.....	198
ASPECTE TERMINOLOGICE ALE LIMBAJULUI JURIDIC	
Șapa Elena.....	202
TEACHING COLLOQUIAL ENGLISH DIALOGUES WITH HESITATION WORDS, LINKS AND FEEDBACK	
Taraburcă Emilia.....	205
REPERE ALE FILOSOFIEI EXISTENȚIALISTE ÎN LITERATURA ENGLEZĂ ȘI GERMANĂ DE LA MIJLOCUL SECOLULUI XX	
Tulei Angela.....	211
DEFINIREA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ DE COMUNICARE PROFESIONALĂ	
Verdeș Tatiana.....	219
ROLUL STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN EFICIENTIZAREA PROCESULUI UNIVERSITAR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE	
Voloșciuc Ina.....	223
THE CRITERIA FOR NEOLOGISM FILTRATION AND ACCEPTANCE	
Vreme Natalia.....	228
TERMINOLOGIA MEDICINEI DENTARE: PROCEDEE DE FORMARE A TERMENILOR	
CONTENTS.....	234