



ISSN 2345-1866
E-ISSN 2345-1904

Buletinul Științific

*al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

ediție semestrială



*1(7)
2018*

Piața Independenței 1.
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: (373 299) 2.24.81
journal.hs@usch.md

<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice>

ISSN 2345-1866
E-ISSN 2345-1904

Buletinul Științific

*al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

ediție semestrială

seria

ȘTIINȚE UMANISTICE

1(7)

2018

COLEGIUL DE REDACȚIE al seriei ȘTIINȚE UMANISTICE

Redactor-șef al seriei:

Ion Ghelețchi, doctor în istorie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Membri:

Ion Șișcanu, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Gheorghe Cojocaru, doctor habilitat în istorie, profesor universitar, Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei

Nicanor Babără, doctor habilitat în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Maria Ianioglo, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Alexei Chirdeachin, doctor în filologie engleză, conferențiar universitar, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Victor Axentii, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Ioana Axentii, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Ludmila Balțatu, doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Snejana Cojocari-Luchian, doctor în pedagogie, conferențiar universitar interimar, Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Revista este indexată în baza de date **IBN**
(https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_revista/118)

CUPRINS:

Alexei CHIRDEACHIN, Nicanor BABĂRĂ <i>PROBLEME DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A STRUCTURILOR FONETICE COMPLEXE ÎN CONTEXTUL FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR COMUNICATIVE</i>	5
Elena VARZARI <i>TIPURILE DE VALENȚĂ LINGVISTICĂ</i>	9
Lyubov GEYKHMAN, Elena KAVARDAKOVA <i>GOOGLE TRANSLATE: HOW TO USE IT TO STUDENTS' ADVANTAGE</i>	16
Irina PUȘNEI <i>GENDER-BASED APPROACHES TO HUMOUR TRANSLATION. CASE STUDY: "THREE MEN IN A BOAT" AND "THREE MEN ON THE BUMMEL"</i>	23
Daniela TÎRSÎNĂ <i>VALUING COMMUNICATIVE METHODS PROMOTING AUTONOMOUS LEARNING</i>	32
Любовь ГЕЙХМАН, Элина КЛЕЙМАН <i>ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ</i>	39
Francisco RESTO <i>DOWN WITH LEVIATHAN: TOWARD A DEMOCRATIC APPROACH TO TEACHING</i>	47
Marianna FUCIJI <i>PECULIARITIES OF FILM TITLE TRANSLATION. THE CASE OF ENGLISH AND ROMANIAN FILM TITLES</i>	51
Alina PINTILLII <i>THE MATERNAL PORTRAIT IN JULIA KAVANAGH'S RACHEL GRAY</i>	65
Liliana COLODEEVA <i>THE SPIRITUAL SELF IN "WHAT MAISIE KNEW" BY HENRY JAMES</i>	72
Ana ANTIMIR <i>TRANSLATION AS CULTURAL MEDIATION</i>	78
Larisa USATÎI <i>CARACTERIZAREA FONETICO-FONOLOGICĂ A MONOFTONGULUI POSTERIOR /ɔ/ DIN LIMBA ENGLEZĂ: ASPECTELE LINGVISTIC ȘI GLOTO-DIDACTIC</i>	87
Parascovia NICOLAEVA <i>ON SOME DIFFICULTIES OF TRANSLATION OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS INTO GAGAUZIAN</i>	93
Stella GORBANI <i>DISCOVERY LEARNING APPROACH IN TEACHING ENGLISH</i>	98
Ecaterina MORARU <i>LA GRANDEUR ET LA NOBLESSE DU HÉROS DE PROSPER MÉRIMÉE</i>	103
Carmen Lidia NISTOR <i>MEDIATION FROM PHILOSOPHY TO CULTURAL THEORY</i>	119
Diana MOCANU <i>LE JEU DIDACTIQUE COMME SOURCE DE MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE FLE...</i>	122

Aliona MERIACRE <i>MULTISENSORY APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES</i>	128
Tatiana TERZI <i>THE WAYS AND THE ART OF READING OF AN ENGLISH TEXT</i>	137
Irina PUȘNEI <i>EXPLORING THE FORBIDDEN: TABOO TOPICS IN JOKES</i>	140
Liliana COLODEEVA, Silvia LEON <i>THE PECULIARITIES OF IMAGERY TRANSLATION IN THE RAVEN BY E. A. POE</i>	154
Ecaterina MORARU <i>LA PRESSE ECRITE, LE DISCOURS TELEVISUEL, LE TEXTE AUDIO</i>	167
Alina PINTILLII <i>THE IDEAL VICTORIAN DAUGHTER AND THE ORPHAN CONDITION IN ELLEN PICKERING'S THE FRIGHT</i>	180
Elena IURAȘCO <i>PREMISELE APARIȚIEI ORGANIZAȚIILOR NEGUVERNAMENTALE (ONG) ÎN REPUBLICA MOLDOVA</i>	188
Ludmila BALȚATU <i>COMUNIUNEA OM – NATURĂ PRIN PRISMA POEZIEI ROMÂNEȘTI</i>	195
Diana BÎCLEA, Rodica ȘEIGHIȚ <i>EFICIENȚA UTILIZĂRII TIC ÎN PROCESUL INSTRUCTIV LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</i>	202
Iiona POPOVICI <i>OPORTUNITĂȚILE OFERITE DE SUITA DE BIROU CU OPEN SOURCE ONLYOFFICE</i>	221

**PROBLEME DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A STRUCTURILOR FONETICE
COMPLEXE ÎN CONTEXTUL FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII
COMPETENȚELOR COMUNICATIVE**

**Alexei CHIRDEACHIN, dr., conf.univ.,
Nicanor BABĂRĂ, dr.hab., prof.univ.,
Universitatea de Stat din Comrat**

***Abstract:** Teaching and learning can be approached from the following perspectives: as a process (operations, actions, activities) and as a product (a set of acquisition: knowledge, skills, attitudes, values / skills). A competence is a basic unit but also the purpose of studies. Competence is an integrated system of knowledge, skills, attitudes and values, acquired, formed and developed through learning. Among the key competences envisaged by the Education Code of the Republic of Moldova there are also competences of communication in foreign languages. From this point of view, the article addresses the issues of teaching and learning of complex phonetic structures in the context of formation and development of communicative competences in foreign languages.*

Predarea și învățarea se pot aborda din următoarele perspective: ca proces (operații, acțiuni, activități) și ca produs (ansamblu de achiziții: cunoștințe, capacități, atitudini, valori/competențe). Pentru că valorificarea prevederilor Curriculumului Național să fie eficientă procesul de predare-învățare trebuie să se orienteze spre centrare pe cel ce învață, interacțiunea activă a elevului cu alți elevi/profesori, dar și conținutul curricular, construirea de noi cunoștințe și a propriilor înțelegeri și interpretări etc. [2]. Astfel, când vorbim de predare și învățare ca proces ne referim la totalitatea de abordări, procedee, metode și activități aferente procesului didactic bazat pe interacțiunea dintre cadru didactic și elevi / studenți / cursanți. Predarea și învățarea sub aspect de produs reflectă formarea și dezvoltarea competențelor ca finalitate a procesului didactic.

Competența reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii. Finalitățile de studii sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate. Unele competențe pot fi dezvoltate liniar/progresiv, concentric și/sau secvențial pe parcursul anilor de studii, iar dezvoltarea să se realizeze la următoarea treaptă de învățământ. Roegiers X. propune următoarea definiție a competențelor: „Ansamblu integrant de cunoștințe, capacități, atitudini, exersate în mod spontan, care permite exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [Roegiers X. *La pédagogie de l'intégration. En bref.* Mars, 2006. Apud: 2]. Competențele reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini care îi permite

individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv. Competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii*, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-atiudinal și psihomotor. Competența este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații [2]. Competențele constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să efectueze anumite acțiuni [5, p.6]. În acest context, competența și ca unitatea de bază, și ca finalitatea de studii reflectă trei aspecte care constituie și trei nivele de formare a acesteia: cunoaștere (cunoștințe), aplicare (capacități / abilități) și integrare prin automatizare (deprinderi). După cum se știe, la primul nivel are loc formarea cunoștințelor prin transformarea lor din informația inițială ce reprezintă materialul didactic pe calea înțelegerii logice a materialului didactic, la nivelul al doilea cunoștințele se transformă în abilități prin intermediul aplicării în practică a celor dintâi, cele din urmă transformându-se la rândul lor în deprinderi prin automatizare și integrare în sistemul individual de cunoștințe, abilități și deprinderi al elevului / studentului / cursantului la cel de-al treilea nivel.

Printre competențele cheie preconizate de Codul Educației al RM (Titlul I, Capitolul III, Articolul 11, alineatul 2c) figurează și competențe de comunicare în limbi străine [3]. Învățarea și utilizarea unei limbi străine include un șir de acțiuni efectuate de persoane care, în calitate de actori sociali, își dezvoltă o competență de comunicare bazată pe exploatarea mijloacelor lingvistice [5, p.6]. În curriculum-ul la disciplina Limba străină II care este parte integrantă a Curriculumului național pentru învățământul preuniversitar din Republica Moldova, competențele comunicative sunt divizate în competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice. Cele dintâi vizează cunoașterea subsistemelor limbii de natură lexicală, gramaticală, semantică, fonetică, ortoepică, ortografică, organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe, pe când cele din urmă – discursivă simplă, de interacțiune și de mediere începătoare [4] (faptul acesta este valabil și pentru limba străină I la toate ciclurile / nivelurile învățământului preuniversitar, universitar și postuniversitar). Astfel, una dintre componente ale competenței comunicative este cea lingvistică ce vizează materialul de limbă exprimat în pronunție, gramatică, vocabular și ortografie, compartimentele de bază ale limbii, ceea ce și constituie materialul didactic sau informația inițială. Pe de altă parte, noțiunea de comunicare presupune capacitatea de a participa la schimb de informații sub aspectele productiv și perceptiv pe cale orală și scrisă conturându-se cele patru deprinderi / competențe comunicative: a vorbi, a audia / a înțelege oral, a scrie și a citi.

Comunicarea orală este primară celei scrise, ceea ce este confirmat de

faptul că după naștere omul învață mai întâi a vorbi și apoi a scrie, dar și de absența propriului scris în multe limbi ale lumii). Pe de altă parte, procesul învățării de a vorbi se începe cu însușirea sunetelor în baza cărora are loc ulterior formarea cuvintelor și a frazelor. Astfel, cele menționate confirmă primordialitatea pronunției în sistemul compartimentelor limbii, postulat reflectat în lucrările mai multor cercetători în domeniul lingvisticii, psihologiei, pedagogiei și a didacticii limbilor.

Sunetele unei limbi pot fi clasificate după articulație și după structură. Conform primei clasificări unitățile fonetice se divizează în vocale și consoane, conform celei de-a doua – în unități simple și compuse. Unitățile sau structurile fonetice compuse sunt reprezentate de diftongi și triftongi la nivel de vocalism și de africată la nivel de consonantism. Dificultățile principale în legătură cu însușirea lor sunt condiționate de caracterul lor compus ce presupune trecerea graduală de la un element la altul, absența sau diferența de articulare a unităților respective în comparație cu situația din limba maternă a elevilor / studenților / cursanților. De exemplu, diftongii /ɛə, iə, ɔə, uə/ și triftongii /'aiə, 'eiə, 'ie, 'ɔiə, 'auə, 'əuə/ din limba engleză, africată /pf/ din limba germană și secvențele /wɛ, wi, yi/ din limba franceză nu există în cea română, iar diftongii englezi /ai, ei, ɔi, au, əu/, africatăle engleze /tʃ, dʒ/ și cele germane /ts, tʃ/, secvențele franceze /wa, ai, ei, ii/ se articulează diferit față de felul de rostire a sunetelor respective din limba română. Acești factori cauzează apariția greșelilor tipice la însușirea pronunției unităților fonetice respective. Greșelile în cauză pot fi condiționate fie de limba maternă, fie de o altă limbă străină învățată anterior sau concomitent cu cea vizată, aceasta fiind secundă. Pentru a preveni și a corecta astfel de greșeli, este necesar să se parcurgă cele trei nivele menționate supra (cunoaștere, aplicare și integrare) în baza principiului de însușire conștientă prin intermediul comparației fenomenelor de pronunție din limba străină studiată cu cele din limba maternă și, dacă este cazul, cu cele din altă limbă străină învățată anterior sau concomitent în calitate de limba de bază, mergând în continuare de la simplu la compus și de la cunoscut la necunoscut. De exemplu, la nivel de pronunție, elevului / studentului / cursantului mai întâi i se propune să pronunțe sunetul în cauză din limba maternă, apoi să caracterizeze procesele ce au loc în cavitatea bucală (mișcarea și poziția organelor articulatorii). Urmează prezentarea articulatorică a sunetului respectiv din limba studiată în comparație și în opoziție cu corespondentul său din cea maternă prin indicarea poziției și a activității organelor de vorbire la rostirea lui în comparație cu cel din urmă, recurgându-se la explicarea grafică a articulării celor două sunete. Se poate propune sunetul dat și în opoziție cu alte sunete deja însușite din limba străină sau cu cele din limba maternă (mai ales cu cele care fac parte din opozițiile africată-oclusivă și africată-fricativă). Mai departe sunetul se caracterizează din punct de vedere acustic, se stabilesc asemănările și deosebirile dintre sunetul în cauză și cel deja cunoscut din aceeași limbă sau cu cel din limba maternă.

Continuarea logică a prezentării articulării este cea acustică (demonstrarea sunetului), ceea ce constituie puncte de trecere spre stadiul de identificare a sunetului respectiv. Identificarea sunetului este perceperea lui corectă după auz. Un sunet nu poate fi reprodus corect, dacă nu este auzit / sesizat corect. La nivel de aplicare are loc dezvoltarea deprinderilor de articulare conștientă a sunetului respectiv în parte (separate, în cuvinte, în fraze), iar la cel de integrare – automatizarea deprinderilor de pronunțare, bazată pe articularea conștientă a sunetelor studiate în cadrul însărcinărilor cu caracter analitic și creative axate pe vorbirea spontană.

Reieșind din cele expuse, ajungem la concluzia că o formare și dezvoltare calitativă a competențelor comunicative în limba străină este nevoie de o cunoaștere fundamentală a fiecărui fenomen de limbă, mai ales dacă are o structură complexă, în primul rând în cadrul pronunției, ceea ce permite o parcurgere cu succes a nivelurilor de aplicare și în continuare a celui de integrare.

Bibliografie:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. – Chișinău: S. n., 2003. – 204 p.
2. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017. Disponibil pe: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3966_CadruLdereferintaalCurriculumuluiNaional23022017.pdf (accesat la 13.07.2018).
3. Codul educației al Republicii Moldova. Disponibil pe: <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (accesat la 13.07.2018).
4. Curriculum la disciplina Limba străină II, clasele a V-a – XII-a. Chișinău, 2016. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_la_limba_straina_ii_clasele_v-xii.pdf (accesat la 13.07.2018).
5. Petcu T. Gafton L. Limbi Străine I. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Ed. I. – Chișinău: Cartier, 2010. – 120 p.
6. Statnic O. Optimizarea predării limbii germane prin intermediul strategiilor comunicative. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. – Chișinău, 2013. – 30 p.

TIPURILE DE VALENȚĂ LINGVISTICĂ

Elena VARZARI,
„Alec Russo” Bălți State University

Summary: *The valence theory has been one of the leading tendencies in modern linguistics for a while. It appeared with reference to the study of the semantico-syntactic and functional activity of words in speech. Traditionally, the term valence refers to the ability of the verb (or other parts of speech) to create around it open positions, the so-called voids (empty spaces), filled with mandatory and / or optional actants and sirconstants. There are various classifications of valences, so the present article aims at presenting a review of the existing theories in this area. Several types of valencies have been identified and described.*

Key words: *valence theory, semantico-syntactic and functional activity of words in speech, actants, sicrostants, classifications of valences, etc.*

Introducere

Valența este un concept folosit în lingvistică pentru descrierea modelelor și mecanismelor combinatorice a cuvintelor fiind, de fapt, numărul și tipul legăturilor pe care le pot forma elementele sintactice între ele într-o propoziție (1997: 531)¹. Caracterizând cuvintele ca unități sintactice, valența denotă capacitatea lor de a stabili legături sintactice cu alte cuvinte. În același timp, fiecare cuvânt are o capacitate diferită de a forma aceste combinații de cuvinte. Cercetătorii accentuează faptul că valențele nu numai că diferă de la o parte de vorbire la alta (verb, adjectiv sau substantiv), ci și chiar că se pot deosebi în cadrul aceleiași clase. Thomas Herbst afirmă că valența (sau complementarea), aflându-se la hotarul dintre lexic și gramatică este un domeniu important de a descrie o limbă (2004:VII)². În această ordine de idei, necesitatea de a înțelege limba ca un mecanism organic a condus la apariția așa-numitului principiu de valență, a cărui esență ar fi formulată în modul următor: orice element lingvistic nu poate fi izolat, deoarece el intră în diverse relații semantice cu alte elemente (cuvinte).

După cum atestăm în literatura de specialitate, conceptul de valență a fost inițial folosit la descrierea proprietăților semantico-sintactice ale verbului, deoarece anume verbul este cel mai productiv purtător de valențe active. După părerea lui David Crystal, gramatica valențială prezintă un model de propoziție care conține un element fundamental (de regulă, verbul) și, de asemenea, un număr de elemente

¹ Bidu-Vrănceanu, A., Călărășu, C., Ionescu-Ruxăndoiu, L., Mancaș, M., Pană Dindelegan, G. (1997) *Dicționar General de Științe ale Limbii*. Editura Științifică, București.

² Herbst, Th., Heath, D., Roe, I.F., Götz, D. (2004) *A Valency Dictionary of English: A Corpus Based Analysis of the Complementation Patterns of English Verbs, Nouns and Adjectives*. Mouton de Gruyter.

dependente (argumente, expresii, complemente sau valențe) al căror număr și tip este determinat de valența atribuită verbului. Verbul poate avea un anumit număr de valențe. Sunt diferențiate verbe cu 1 valență – monovalente (monadice), unde predicatul are un singur actant – subiectul, verbe cu 2 valențe – bivalente (diadice), care includ 2 actanți – subiectul și complementul direct. Referindu-se la numărul de complemente directe pe care le ia verbul, D. Crystal susține că verbele care iau mai mult de două complemente sunt polivalente sau poliadice, pe când cele care nu iau nici unul au valență zero (avalente). Există și verbe cu 3 valențe – (trivalente), de exemplu, verbele *a da* și *a pune*, și se consideră că ele sunt asociate cu seturi de valențe diferite. În afară de aceasta, studierea valenței nu se limitează numai la numărul de valențe (valents) cu care verbul se combină pentru a produce un nucleu al propoziției bine formulat, dar și cu clasificarea seturilor de valențe (valents) care pot fi combinate cu diferite verbe (2008: 507)¹.

Tipuri de valențe

În funcție de nivelul combinatoric potențial al elementelor de limbaj, putem distinge mai multe tipuri de valențe. Termenul valență era utilizat *ab initio* doar la nivel sintactic. Mult timp, relațiile logice și lexico-semantice nu au fost în vizorul lingviștilor care cercetau valența. Cu toate acestea, deși nu a existat nicio orientare explicită cu privire la existența tipurilor de valențe, ele au fost studiate în cadrul gramaticii, dar pe atunci studiile nu se refereau la noțiunea de valență. În ultimii ani, atât în lingvistica rusă, cât și în cea din străinătate, studiul conținutului valenței a trezit un interes vădit al savanților. Acest lucru se datorează faptului că multe fenomene sintactice nu pot fi rezolvate în profunzime, fără a lua în considerare aspectele logice și semantice ale limbajului. Putem afirma cu certitudine că sunt identificate mai multe tipuri de valență, în dependență de aspectul în care valența este studiată. Referindu-se la nivelele de valență, lingvistul german G. Helbig a propus să se distingă trei nivele de valență: *logică*, *semantică* și *sintactică*.

Valența logică, după părerea noastră, merită o atenție deosebită, deoarece ea examinează conținutul situației, indiferent de limbă, presupunând o relație extralingvistică între conținuturile conceptuale. G. Helbig susține că valența logică este, de fapt, relația dintre noțiunile care nu sunt specifice limbajului (1983: 40)², căci într-un asemenea tip de valență cuvintele se combină în baza percepției logice a situației și nu în baza semnelor. S-ar părea că valența logică are un caracter universal, plasându-se în afara limbii, fiind determinată de caracteristica fenomenelor din lumea reală. În acest context, prezintă interes ideea lui Joseph Vendryes care susține că, datorită existenței unei logici universale, principalele

¹ Crystal, D. (2008) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 6th ed. Blackwell Publishing.

² Helbig, G. (1983) *Beiträge zur Valenztheorie. Einleitung*. Leipzig: VEB. Bibliographisches Institut.

categorii logice pot fi găsite la toți oamenii care gândesc, doar anume ele stau la baza categoriilor gramaticale (1937: 112)¹. Pornind de la ideea existenței valenței logice, descoperită de G. Helbig și studiată de mulți lingviști, care este specifică pentru limbile indo-europene, în timp ce în limbile turcice (și mai ales în cea uzbekă) ea nu poate fi demonstrată, deci nu există, deoarece legătura între cuvinte are loc într-un alt mod (2017: 500)².

În studiile referitoare la *valența semantică*, atestăm mai multe abordări și justificări. Popularitatea temei respective a crescut datorită interesului față de interacțiunea dintre limbaj și lumea înconjurătoare, emoțiile, sentimentele oamenilor etc., fapt prin care poate fi explicată și actualitatea temei. Putem concluda că apare necesitatea unei descrieri integrale și sistemice a semanticii, funcțiilor și componentelor fenomenelor sus-numite, fapt care ar permite clasificarea lor. Este evident că valența logică presupune o relație extralingvistică între conținuturile conceptuale, în timp ce valența semantică este dezvăluită în baza compatibilității și forței combinatorice a componentelor semanticii (semn, sem). Mai mult ca atât, valența semantică este bazată pe semele logice ale semanticii cuvintelor. Semele date se acordă cu semele logice ale semnificației altor cuvinte și, ca rezultat, cuvintele date pot să se combine cu alte cuvinte, în baza semelor cu care se acordă – aceasta și este valența lor semantică.

B.M. Leykina afirmă că valențele semantice sunt un component al conținutului unității lingvistice care, în linii generale, reflectă legăturile potențiale ale esenței extralingvistice (acțiuni, atitudini, relații etc.), fiind marcată de unitatea dată cu alte esențe – obiecte, acțiuni, situații (1985: 23)³. Acest tip de valență examinează conținutul, mai exact, sensul adânc⁴ al situației, adică acele semnificații adânci ale rolurilor semantice, prezente în orice situație. Trebuie să menționăm că valența semantică este, de fapt, proprietatea verbului de „a-și alipi” un actant semantic. Aceasta se explică prin faptul că cuvântul, fiind purtătorul valenței, necesită completarea pozițiilor deschise cu anumiți parteneri contextuali cu trăsături semantice corespunzătoare. Este evident că aceste „pătrățele goale nu sunt chiar goale, deoarece ele conțin informația logică, care predestinează

¹ Вандриес, Ж. (1937) *Язык: Лингвистическое введение в историю*. Москва: Гос. соц.-экон. изд-во.

² Умирзакова, Ф. И. (2017) *Об опосредованной валентности в узбекском языке // Молодой ученый. №20*. — С. 499-502. — URL <https://moluch.ru/archive/154/43651/> (accesat 04.06.2018).

³ Лейкина Б.М., (1985) *Модифицирующие валентности и смысловая комбинаторика элементарных предикаций в конструкциях с предикативными актантами // Типология конструкций с предикативными актантами*. Отв. Ред. Храковский В.С., изд. Наука, Ленинград. Стр. 21-25.

⁴ **Notă:** Primul savant care a vorbit despre asemenea rolurilor adânci a fost Charles Fillmore.

completarea pătrățelului cu o semnificație anume” (2001: 123)¹.

În viziunea lui S.V. Șustova, valența semantică reprezintă capacitatea potențială a verbului de a face legături cu diverși actanți, pe când valența sintactică prezintă realizarea acestei capacități (2013: 163)². Altfel spus, valența semantică a verbului condiționează valența sa sintactică.

Dieter Mindt afirmă că „distingțiile semantice sunt deseori determinate și descrise în mod intuitiv [...]. Totuși este un fapt bine cunoscut că semnificația specifică a unui element lingvistic este, într-o mare măsură, determinată de contextul sintactic în care el are loc” (1991: 182)³.

După cum susține Yu. D. Apresyan, o bună teorie sintactică trebuie să funcționeze cu cel puțin două serii de concepte: semantice și sintactice (1995: 302)⁴. Deci valența poate fi studiată și din pînă perspectiva sintacticii, în cadrul căreia sunt distinse două abordări: prima cercetează valența drept capacitatea unui cuvânt de a intra în anumite relații sintactice; a doua tratează valența drept un set de poziții sintactice cu un verb. *Valența sintactică* oferă ocuparea obligatorie sau opțională a pozițiilor deschise și poate fi definită drept capacitatea de completare a argumentelor semantice cu actanți obligatorii și facultativi și combinarea (оформленность) lor morfologico-sintactică cu anumite părți de vorbire și de propoziție. Ea este capacitatea potențială a cuvântului de a intra în raporturi sintactice cu alte cuvinte pe axa sintagmatică, de a-și supune unitățile lexicale unor clase sintactice și de a se supune altor clase sintactice (1995: 81)⁵. G.G. Silnițki numește valența sintactică a verbului proximitate lexicală și o definește drept complexitatea lexemelor, care sunt sintactic legate de poziția sintactică într-o propoziție simplă (2006: 132)⁶.

Considerăm importantă, în această privință, ideea de a clasifica valența și din perspectiva formelor și a locului unităților care se combină în propoziție. O

¹ Кацнельсон, С.Д. (2001) *Категории языка и мышления*. Из научного наследия, Языки славянской культуры, Москва . URL <https://books.google.es/books?id=FQNTDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>

²Шустова С. В. (2013) *К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности)* // Истор. и соц.-образоват. мысль. Краснодар., № 3. с. 161–164.

³ Mindt, D. (1991) *Syntactic evidence for semantic distinctions in English*.// English Corpus Linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik. (ed.) Aijmer, K., Altenberg, B., Longman, London and New York.

⁴ Апресян, Ю. Д. (1995) *Избранные труды: Интегральное описание языка и системная лексиграфия*. Т II. –Москва, с. 75- 91.

⁵ Ibid.

⁶ Сильницкий Г. Г. (2006) *Семантика. Грамматика. Квантитативная и типологическая лингвистика I*. Смоленск: ФГУ «Смоленский ЦНТИ».

asemenea abordare ne permite să identificăm *valențe de dreapta* și *valențe de stânga* (2016)¹. În cazul dat, putem concluziona că amplasarea unui element în raport cu celelalte, pentru a forma grupuri gramaticale organizate în limbă, nu este mai puțin importantă decât locul cifrelor în matematică.

R. Růžička vine cu propunerea de a mai distinge un tip de valență pe lângă (a) valența semantică, (b) valența sintactică și anume (c) *valența pragmatică*. El a fost unul din puținii cercetători din perioada respectivă, care a studiat valența din perspectiva procesului de comunicare, căci conceptul de valență pragmatică apare la intersecția teoriei valenței, teoriilor de comunicare și a celor cognitive. Cercetătorul numește câteva condiții necesare pentru apariția valenței pragmatice și anume prezența unei situații în cadrul căreia vorbitorul are posibilitatea de a alege anumite fapte care urmează să fie folosite în structura de suprafață, în anumite condiții pragmatice ale situației concrete de comunicare. Valența pragmatică determină condițiile de formare a declarațiilor, în funcție de scopul lor și de situația comunicativă, iar, pe de altă parte, regularitatea sintactică a valenței devine mai diversă datorită aspectelor pragmatice. Pare că R. Ruzicka folosește noțiunea de valență pragmatică, având drept scop studierea relației dintre diferite niveluri ale limbii și legăturile comunicativ-pragmatice la nivel de elemente interne ale sistemului. Atragem atenția asupra faptului că valența pragmatică se manifestă în capacitatea replicilor vocative de a evoca reacții reciproce în vorbire, de a intra în relație cu replicile de răspuns, de a genera dezvoltarea textului. Mai mult ca atât, drept rezultat, sunt create unități dialogice de orientare comunicativă variată. În replica de răspuns, adresarea (materialul de vorbire) ia o nouă poziție sintactică, actualizându-și propriul sens.

În funcție de caracterul obligatoriu / facultativ al completării pozițiilor deschise ale cuvântului, distingem valențe *obligatorii* și valențe *facultative*. Conceptul dat a apărut și s-a dezvoltat în cadrul teoriei valenței și este reflectat în lucrările multor lingviști (L. Tesniere 1959, G. Helbig 1978, V.G. Admony 1958, G.G. Poceptov 1966, V.V. Burlakov 1971, M.D. Stepanova 1967, O.I. Moskalskaya 1981 etc.). În cazul în care valența este obligatorie, absența chiar și numai a unui element din propoziție conduce la formarea structurilor gramaticale incorecte, mesaje incomplete și/sau neclare. Pe de altă parte, în cazul valenței facultative, lipsa elementelor nu afectează caracterul complet al enunțului și nu duce la schimbări fundamentale ale sensului.

În afară de valențele sus-numite, o răspândire largă au obținut *valența lexicală*, care este definită drept capacitatea potențială a cuvintelor de a se combina selectiv cu alte cuvinte, și *valența lexico-semantică*, care denotă capacitatea

¹ Гриднева Н.Н. (2016) *Основы семантики синтаксиса*. URL <http://studok.net/book/47-osnovy-semantiki-sintaksisa-uchebnoe-posobiegridneva-nn/8-6-teoriya-valentnosti-sootnoshenie-semanticheskoi-i-sintaksicheskoi-valentnostej-glagola.html>

potențială a cuvântului de a forma legături semantice cu alte cuvinte, expresii și fraze, în baza semnificațiilor lor lexicale și funcțional-semantice.

La nivelul gramatical al limbajului, putem distinge *valența gramaticală*, adică capacitatea potențială a anumitor cuvinte sau forme de cuvinte de a se combina cu anumite părți de vorbire în anumite forme gramaticale. Referindu-se la „probabilitatea combinatoriciei gramaticale” a cuvintelor (valența gramaticală), L.R. Zinder etichetează două tipuri: (1) primul tip ar fi probabilitatea apariției după un astfel de cuvânt a unei părți de vorbire, iar (2) al doilea tip este probabilitatea apariției după forma gramaticală dată a unei anumite forme gramaticale. Putem deduce, așadar, că primul tip de valență are un rol deosebit de important în limbile cu o ordine fixă de cuvinte (de exemplu, în limba engleză), pe când al doilea tip este caracteristic limbilor cu un sistem flexional dezvoltat (de exemplu, în limba rusă) (1958:123)¹. Ținând cont de complexitatea acestei idei, ar fi cazul să acceptăm o asemenea abordare a valenței gramaticale, dar cu condiția că apariția în propoziție a unei anumite forme gramaticale nu va depinde în mod obligatoriu de forma gramaticală dată, dar întotdeauna va depinde de „cuvântul” dat. Astfel, forma gramaticală a complementului (direct sau indirect), în diferite limbi este determinată de însuși verbul, indiferent de forma în care este folosit, la fel ca și atributul la cazul genitiv (în limba rusă) este asociat cu un substantiv, indiferent de caz.

În funcție de rolul pe care îl are elementul lingvistic în îmbinarea de cuvinte, așa lingviști ca G. Helbig, L.N. Zazorina, M.D. Stepanova, V.P. Berkov disting valență *activă și pasivă*. Astfel, valența activă este capacitatea unui cuvânt subordonat de a avea anumite poziții deschise, care pot sau trebuie să fie umplute cu alte cuvinte dependente de el. Pe de altă parte, valența pasivă este descrisă drept capacitatea unui cuvânt dependent de a se alătura unui cuvânt subordonant, completând o poziție deschisă pe lângă el. Cuvintele subordonante care au poziții deschise sunt numite *purători de valență*, iar cuvintele dependente care completează aceste poziții sunt așa-numiții *parteneri de valență*.

Cercetătoarea M.D. Stepanova face distincție între valența *externă* și valența *internă* a cuvântului, afirmând că valența externă a cuvântului este capacitatea de a se combina cu alte cuvinte, care aparțin la o anumită parte de vorbire, având o formă gramaticală sau alta, în calitate de o anumită parte de propoziție, care posedă un anumit tip de semnificație lexicală (1962: 167)².

Analiza componentelor de valență externă a părților de vorbire este asociată cu o serie de probleme actuale referitoare la modelarea propoziției, teoria părților de propoziție și relația lor cu părțile de vorbire etc. Valența internă a unui

¹ Зиндер Л. Р. О лингвистической вероятности // Вопр. языкознания 1958.- № 2.- С. 121-125.

² Степанова М. Д., Чернышева И. И., (1962) *Лексикология современного немецкого языка*. Москва: Высшая школа.

cuvânt este înțeleasă, la rândul său, ca o legitate a legăturii dintre componentele sale. Ținem să menționăm faptul că, în cazul dat, este vorba despre combinarea elementelor bazei lexicale a unui cuvânt, și nu a bazei lexicale cu morfeme gramaticale. Nu toate cuvintele au valența internă, ci numai unele. Aceste două tipuri de valență a unui cuvânt – interioară și exterioară – pot fi cercetate din două perspective: în plan morfologic și structural (1962: 166)¹. Așa cum valența externă este inclusă în distribuția unui cuvânt, adică în contextul său extern, valența internă este legată de contextul interior, adică în formularea motivației cuvântului, a dependenței sale de modelul de formare a cuvântului corespunzător și de sensul componentelor sale constitutive.

Concluzii:

Studiul realizat a scos în evidență unele idei ce țin de tipurile de valență lingvistică. Este cert faptul că prin valență se înțelege „capacitatea unui cuvânt de se combina sintactic cu alte elemente” din propoziție (1990: 79).² Noi subscriem opiniei cercetătorilor care consideră valența drept o categorie semantico-sintactică. Cercetând studiile care tratează conceptul de valență, am constatat că aceasta reprezintă capacitatea unei unități de limbă de a se combina cu alte unități de limbă. Este important să subliniem că prin aceasta se subînțelege atât structura unităților de limbă, cât și semantica lor.

Caracteristicile valențiale ale aspectelor gramaticale depind, în primul rând, de apartenența cuvântului la o anumită parte de vorbire. Ele pot fi comune pentru toate cuvintele acestei părți de vorbire și pot fi caracteristice pentru un anumit subgrup de cuvinte. Caracteristicile valențiale ale aspectului semantic sunt determinate de trăsăturile semantice individuale ale fiecărui cuvânt. În această ordine de idei, analizând diferite opinii ale cercetătorilor referitor la valență, concluzionăm că obiectivitatea și importanța științifică a teoriei valenței sunt determinate de potențialul lexico-semantic al cuvântului.

¹ Ibid.

² Гак, В.Г. (1990) *Валентность* // Лингвистический энциклопедический словарь. - Москва: Советская энциклопедия.

GOOGLE TRANSLATE: HOW TO USE IT TO STUDENTS' ADVANTAGE

**Lyubov GEYKHMAN, Elena KAVARDAKOVA,
Perm National Research Polytechnic University, Russia
Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation**

***Abstract:** The article focuses on the concepts of education, upbringing, training and development within the framework of the new Russian pedagogical discourse. The authors draw attention to the fact that University education has been identified with training for a long time, leaving upbringing far behind. Cultural shortcomings have led to a new educational situation where the younger generation denies the older generation of their right to educate them. The crisis of pedagogical interaction, like any conflict of misunderstanding, is solvable when one party begins to speak the language of the other. Academic writing teaching is a good example of practical implementation of the authors' idea.*

Machine translation through free access internet sights is being widely used by students, post-graduates and scientists, but is scorned by professional translators and teachers. The paper discusses students' autonomy in translating scientific papers and teachers' strategies for their training with a particular attention to benefits of machine translation. A comparison between the statistical and neural MT is made, which is accompanied by concrete examples. The post-editing instruction for students is provided and exercises to be used in the teaching process are recommended.

***Key Words:** students' autonomy, translating scientific papers, academic writing teaching, machine translation, etc.*

Education: upbringing – teaching – development

The RF Law on Education¹ defines “education” as a single purposeful process of upbringing and training, which is a socially significant good and is carried out in the interests of the individual, the family, society and the state, as well as the totality of acquired knowledge, skills, values, experience and competence of a certain volume and complexity for the intellectual, moral, creative, physical and / or professional development of a person, and satisfaction of his educational needs and interests.

The official documents of the RF Ministry of Education show that universities have identified education with training for many years and succeeded in that, but at the same time, overlooked the upbringing (management of needs) and development (cultivation of abilities), turning them into service processes.

¹ Закон об образовании РФ № 273-ФЗ от 29.12.2012. Статья 2. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

To change this situation can only high professionalism of the teachers, whose pedagogical background would allow them to correctly self-determine and train students in that, to commensurate every action with criteria of the pedagogical process, and to master professional activity methods – pedagogical technologies.

If the teacher considers the functions of the educational principle in life activity to be his professional functions, and the pedagogical process – a specially organized educational process, then his professional duty is to ensure the integrity of education as a unity of the upbringing, education and development processes. Given the apparent simplicity and obviousness of this position, in practice not everyone succeeds in implementing it, but in theory not everyone admits.

Maya Gromkova¹ claims that in the pedagogical process, the effect on consciousness is not always proportionate, i.e. importance is attached not to all three components, which is universally observed in educational institutions and is a problem of modern pedagogical practice. Thus, if:

- the effect on norms is exaggerated, dogmatism in the mind and the command style of interaction develop (authoritarian pedagogy);
- the orientation towards the consideration of needs is exaggerated (to the detriment of norms and abilities) – disrespect for order and organization is generated ("pedagogy of nonviolence");
- the focus is on the development of abilities ("I am capable") – the pedagogy of creativity gives remarkable results if it does not lead to the denial of norms, the "invention of a bicycle" and permissiveness.

It is very important that every pedagogical interaction be a conscious action on the part of the teacher and the students, that is, ensure a proportionate impact on the needs, norms and abilities. It is to ensure the integrity of education (upbringing, teaching, and development) to eliminate distortions, and to provide that there appear innovations which just reflect the drive for a norm, that is, for the proportionality of the impact on needs, norms and abilities, the drive for harmony in the mind.

The crisis of pedagogical interaction

We have already pointed out² that in our digital world all sorts of electronic gadgets have occupied a dominant position and conventionally divided people into two groups. Digital natives were born and grew up surrounded by technology; they cannot imagine their lives without them, while digital immigrants had to learn completely new devices already in adulthood. And what could be wrong in such a seemingly innocuous separation according to the principle of skill / lack of skill to

¹Громкова М. Педагогическая позиция преподавателя. URL:
http://www.znanie.org/journal/n2/st_ped_poz.html

²Гейхман, Л.К. Педагог XXI века / Л.К. Гейхман, И.В. Ставцева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – №7 (49). – 2013. – с. 13-19.

use technology? However, the essence of the problem is in the fact that digital emigrants, who are wiser and more experienced by virtue of past years and the accumulated knowledge, on whose shoulders the responsibility rests to bring up and educate the younger generation, have become victims of digital and information ignorance. As a result, the educational sphere suffered more than others because teachers, who were on the other side of technological barricades, lost their credibility and found that the students of the new generation somehow do not understand them, not to mention that they do not want and cannot absorb the knowledge that has been traditionally transferred from time immemorial.

Psychological features of digital users lead to the fact that they have difficulty in understanding the authoritarian language of traditional education because of the contradiction between the actual demands of modern life in the world of new information technologies and imposed concepts that are alien to these people with a different personal constitution.

The information society naturally teaches the younger generation not to assimilate the ready picture of the world, but to shape it independently in accordance with their specific needs and goals, while the traditional education system offers a certain set of what "to be learnt." What for? Why this? Why in this way? This seems obvious to educators, but it is not at all perceived by digital users.

We are convinced that this contradiction, like any conflict of misunderstanding, is solvable only when one side begins to speak the language of the other. For some reason, it is assumed that it is the students who should switch to the specific language of traditional education.

It is good when such a transformation is really simple for them: talented people with flexible thinking have always been easily trained, they are easier to work with, because they are able to adapt to the way the material is presented. However, most often now, magic triggering of understanding does not happen. Digital users simply cannot switch to an incomprehensible language, a kind of "foreign" one in an era when society has already transferred to a new round, but education in practice lags behind, stuck in the previous stage of development.

Only wise and experienced professional teachers can figure out how to convey to the student the most valuable ideas and successfully organize the process of education, the development of innate talents and abilities, as well as the acquisition of new skills that are vital and relevant for the later life. To this end, it is important for them to overcome the digital divide and to be able to speak fluently the language of new information technologies that students have spontaneously mastered.

Such principle naturally follows from the whole practice of raising children from birth. The adults adjust to their perception of the world and only after learning how to interact with their children and speak the language they understand, parents begin to teach them. There is no doubt, for example, that to play with a child, you need to bend over to him. So why in educational practice should the students adjust

to the teacher and not vice versa?

Academic writing teaching

From the theoretical perspective described above we looked at the process of teaching academic writing in English.

With the development of international contacts between researchers of different countries the ability to read and write papers in the English language is sine qua non for Master's and PhD students and researchers alike. Some of them are graduates of schools specializing in English, others attend additional courses of English, but the majority, especially those dealing with technical sciences, have rather poor command of the language.

We have conducted a pilot survey among 50 Master and PhD students of PNRPU engaged in technical sciences and oil mining. The survey included the following questions:

1. Do you have to write papers to a foreign journal?
2. Do you write papers yourself or coauthor (if yes, specify who)?
3. Do you write the paper in Russian first or in English?
4. Have you had your paper turned down by a foreign journal due to poor English?
5. Who translates your papers? You yourself pay to a language worker use MT
6. Which MT do you use if any?

We found out that 98% of Master students and 80% of PhD students are co-authors of their scientific advisers or other specialists. 90% write in Russian according to Russian standards, without any distinct format. So the text needs to be translated into English and changed according to the foreign journal's requirements. About 10% in the PhD group and 3% in the Masters' group write in English and all of them have received the remarks from the reviewers that the paper did not follow the required format and the language needed thorough editing. As for the translation, in the PhD group 7% translate themselves (with similar remarks from the reviewers), 8% win grants and pay the money to language workers, and 85% google or use another free MT service and have to post-edit the translation with a different degree of success; among the Masters – 92% use MT, 5% use grant money, and 3% translate themselves. Thus, the overwhelming majority of students use the strategy of writing in Russian and then googling.

As far as language teachers and professional translators are concerned, their attitude to MT is highly negative because the machine translation quality is much lower than that of a human translator. The Internet is full of translators' indignant remarks about it, all the more so that the payment for post-editing the MT is much lower and more time-consuming than human translation. Positive references to the opportunities offered by MT have been rather scarce so far.

Therefore, teachers of English strive to teach students to write their papers

in English, revise the text, proofread and edit according to foreign journals’ and publishers’ formats and style requirements. All of these take much time and effort from the teachers, but lazy “illiterate” students do not make much progress. So universities set up “Writing Centers” to help students master the skills.

The centers pay special attention to polishing up student skills in revising and editing their texts. According to Margaret Procter, “revising gives you the chance to preview your work on behalf of the eventual reader. It may mean changing the shape and reasoning in your paper; adding or deleting sentences and paragraphs, shifting them around, and reshaping them as you go. Editing deals with details of style and language, word choice, sentence structure, grammar, punctuation, and spelling.”¹

We strongly believe that language teachers together with scientific advisors should **start with revising** student papers in Russian, according to the required format, and only after that proceed with the translation. At this stage, students with poor knowledge of the English language will struggle with grammar, word choice, sentence structure, etc, and their translation will be time consuming and of poor quality; that is why they refer to MT. MT is instantaneous, but also of poor quality, as language professionals think. For students though, this choice saves time and is more preferable.

In order to analyze Google translations, one of the authors googled two Russian texts of PhD students devoted to the results of their research: “Nonlinear methods of time series analysis” (Нелинейные методы анализа временных рядов) and “Production of nanomaterials and their impact on the environment and human health” (Производство наноматериалов и их влияние на окружающую среду и здоровье человека) in 2014. Let us look at the typical mistakes we traced in MT:

1. Omission of predicate:

a) *To study investigated processes such methods of nonlinear dynamics, fractal analysis and the theory of deterministic chaos.*

b) *In this case, **the effective use of methods** that do not contain requirements for the form of distribution*

2. Wrong word order:

*In this work **have been restored attractors studied processes***

3. Wrong collocations:

*Discrete time series are found everywhere; they **arise** in the economic, biological, medical and engineering sciences.*

4. Wrong part of speech:

*The purpose of this article is **the use** of fractal analysis and deterministic chaos methods for modeling*

5. No article – noun agreement:

¹Procter Margaret. Writing advice. URL:
<http://advice.writing.utoronto.ca/revising/revising-and-editing>

We got a finite and positive values

6. Absence of subject and predicate:

To calculate the fractal dimension using a method based on the change. (That should be: To calculate the fractal dimension we use the method which is based...)

7. Omission of preposition:

Attractor is a compact subset of the phase space of a dynamical system, all trajectories in some neighborhood which seek it as time tends to infinity. (Also, wrong verb-noun collocation.)

8. Wrong voice in the predicate:

Depending on the category of land for it can select the most appropriate methods of calculation

9. Disagreement in using terminology: alone, the term is translated as an ordinary word and in a collocation – correctly, or each word is translated separately.

10. Russian punctuation in the English text, e. g. commas.

At that time, free access MT sites generated translations on the basis of statistical models, the data for which came from bilingual texts corpora. The new sentences were translated using chunks of existing ones and computational logics¹.

We worked out the following post-editing instruction:

After MT you should check the English text for:

1. Word order: 1) Subject – predicate – complement; 2) chain of nouns 3) N + prep + N.

2. Subject – predicate and their agreement; active vs passive.

3. Nominal predicate vs verbal predicate.

4. Word partnerships and set expressions.

5. Omitted words.

6. Punctuation and formats.

Since 2014 much has changed in the field of machine translation. At present, the business has expanded and the main players are Google, Yandex, Facebook, Amazon, Apple, Baidu (the Chinese counterpart of Google). The companies are competing to offer more advanced and better quality platforms. In November 2016, Google engineers launched a neural machine translation system which is “patterned on the operation of the human brain that learns from and adapts to initial rules. NMT is therefore more intelligent and adaptive than statistical machine translation while also using less resources than its predecessor.”¹

We have also noticed a better quality of Google translations and again googled the aforementioned texts in April 2018. This time the results were much better. The typical mistakes we could trace were:

1. Stylistic peculiarities:

¹Beens Pieter. URL: <https://www.vertaalt.nu/blog/neural-networks-and-the-future-of-translation/>

- a) repetition of words: *To study the studied processes;*
- b) wrong choice of words: *arise = appear = occur, effective = efficient;*
- c) unnatural expression:

выходят на одно из первых мест по важности – are emerging as one of the first places in importance;

оценки рисков воздействия наноматериалов на человека – assessment of risks of exposure of nanomaterials to humans.

- 2. Omission of mathematical symbols.

3. Of phrases instead of chain of nouns: *Restoration of the attractor of a dynamic system;*

the method of delay of coordinates.

- 4. Variation in the terminology translation.

- 5. Russian punctuation (sometimes).

Therefore, we changed the instruction to a shorter version:

After MT you should check the English text for:

- 1. Word order: 1) chain of nouns 2) N + prep + N.
- 2. Active vs passive voice.
- 3. Word partnerships and set expressions.
- 4. Omitted words.
- 5. Punctuation and formats.

Thus, we should not fight with the students' desire to save time and effort referring to MT, but **integrate it** into our teaching process, taking advantage of its speed and focusing more on developing intellectual abilities of our students. In this way, both teachers and students can **cooperate** in polishing their texts.

In terms of correcting MT errors and inadequacies, we can offer such exercises as: 1) substitute of-phrases with the chain of nouns; 2) change the active voice predicate into the passive one, or vice versa; 3) find possible collocations with this term; 4) look through the text to check for the same translation of the term ...; 5) pick up verb-noun combinations in the text and check the dictionary / Internet for their appropriateness; 6) check the English version for omitted words, in particular, prepositions; 6) proofread the English text, paying attention to proper punctuation and format; 7) paraphrase the sentences using synonymic words; 8) express the same content with another grammar structure, etc.

In conclusion we would like to highlight two main points of our paper.

1. Modern educator is, first of all, a person who really understands the needs of the students, is able to communicate with them in their language of new information technologies, knows what skills to form and is capable of doing it in the teaching practice.

2. Whether the teachers want it or not, new technologies will find their way into our life and work sooner or later, but the sooner we make it work for our own and our students' advantage, the better we and they

GENDER-BASED APPROACHES TO HUMOUR TRANSLATION. CASE STUDY: “THREE MEN IN A BOAT” AND “THREE MEN ON THE BUMMEL”

Irina PUȘNEI,
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat “B.P.Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** Traducerea umorului constituie o adevărată provocare pentru traducători deoarece felul complex și specific al acestuia le impune alegerea dintre respectarea stilului umoristic original și interpretarea mesajului. Pe lângă trăsăturile specifice care complică procesul de traducere precum incongruența, ambiguitatea și dependența culturală, există și teoria de gen al traducătorului care susține ideea impactului de gen al traducătorului asupra strategiilor alese în traducere și prin urmare asupra calității acesteia. Pornind de la paradigma cunoașterii și mânăuirii limbajului de către om fiind determinate de factori precum genul, cultura, apartenența socialăetc., prezentul articol are ca obiective de bază analiza conceptului de gen în calitate de fenomen lingvistic dependente de impactul factorilor sociolingvistici și culturali, elaborarea criteriilor de analiză comparativă a versiunilor traduse de către traducătorii români de ambele sexe precum și analiza particularităților acestora în vederea îmbunătățirii calității traducerilor literare – artistice.*

***Cuvinte cheie:** abordare bazată pe gen, teoriile umorului, determinism cultural, teoria dominanței, echivalență, pierderi în traducere, etc.*

Introduction

Humour translation has always been a challenge for translators since its complex and peculiar nature faces them with the choice between respecting the author’s humorous style or conveying the meaning. Besides these very specific features (incongruity, ambiguity, culture reliance) which make humour hardly translatable or almost untranslatable, the question of translator’s gender reliance having a direct connection to the target humorous text has been raised with the aim of determining the impact of gender matters on the quality of the translated text. Moreover, such problems as the increase of literalism or the presence of the translator’s pronounced position in the target text indicate a high degree of polarity between the source and target texts messages which is evidence of gender impact in translation.

Since little research has been conducted on the translators’ gender impact on the quality of the translated literary text (Culicova, Langer, Chamberlain), this study takes as its theoretical basis the human-centered approach¹ This approach,

¹ Дементиева,. (2013) ‘Антропоцентрический подход к исследованию когнитивной и

which focuses on the human-centered paradigm of analyzing “the man within the language and the language within the man”¹ regards the language of every human as being the result of the peculiar production of his brain. Thus, the human identity (the translator in this case), manipulates the language as a tool being determined by various factors such as gender, culture, social status, etc. In this respect, factors which conditioned the advance of the Cultural Determinism² and the Dominance /Power Theories³, in relation to gender translation theories, acknowledge the fact that humour translation may be gender dependent. Therefore, the present article tends to consider the category of “gender” as a linguistic phenomenon due to sociolinguistic and cultural factors, to develop the criteria of the comparative analysis of the translated versions proposed by male and female translators, to identify and analyze the peculiarities of humour translated variants proposed by translations of both sexes.

The Human-Centered Approach in Relation to Gender Translation Theories

The core of the Humour-Centered approach lies, according to Мартиросян⁴, in the shift of the individual’s interest from the subconscious objects to subjects; in other words the interconnection between the cognitive and cultural aspects of language which develops identities belonging to the same gender, cultural and ethnic community or group. From this perspective, the concept of identity is regarded as “the emergence and reemergence of self”⁵ in Jaworski and Coupland’s studies, but also as the result of affiliation to particular beliefs dictated by society in Ivanic’s⁶, which are featured as variables. According to Smith qtd. by

лингвокультурной деятельности человека [The Human-Centered Approach to the Cognitive and Linguocultural Activity] Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 15, №2, 2013, p.176-180.

¹ Ibidem p.176

² Tannen, D. (1992) *You Just Don’t Understand*. William Morrow and Co, USA: p.24, 330p.

³ Kochersberg a.O., Ford*, T.E. , Woodzicka, J., Romero-Sanchez, M. , Carretero-Dios H. ‘The role of identification with women as a determinant of amusement with sexist humor’. *Humor* 2014; 27(3): 441 – 460

⁴ Мартиросян, Н. 2014:442). ‘Лингвокультурологический аспект преподавания рки. [The Linguocultural Aspect of RFL Teaching] Aspect of Секция 14 «Развитие образовательного процесса на основе современной системы интерактивного обучения в условиях модернизации образования». Круглый стол № 3 «Лингводидактика и современные технологии обучения русскому и иностранным языкам в технических университетах». p.210-213

⁵ Jaworski and Coupland, (1999) *The Discourse Reader*. Routledge, p. 412-43
https://archive.org/stream/TheDiscourseReaderJaworskiAndCoupland/The%20Discourse%20Reader--Jaworski%20and%20Coupland_djvu.txt

⁶ Ivanic, R. (1988). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamin Publishing Company. P.12. 373p.

Hay¹, and Butler² qtd. by Benwell, these variables encompass attributes like masculinity, femininity, class, ethnicity, age, etc. Gender, as an outstanding feature of identity, is regarded as a “social construct”³ which performs diverse roles dependent on social norms established by cultural and social practices. Expanding on the idea of gender as a form of social inequality scholars like Borisoff (1996) qtd. by Malyuga⁴, Smith, qtd. by Hay⁵, Ortner and Whitehead, qtd. by Rapport⁶, raise the point of gender as a binary mechanism revealing thus “peculiarities which constitute men’s and women’s spiritual difference subject to cultural influence”⁷. The relation between the Human-Centered Approach and the gender translation theories lays in the different ways men and women decode the source text messages which doubtlessly refers to the cognitive aspect of information processing and in the different ways of facing the translation difficulties and encoding the messages in the target language. As far as the Dominance Theory is concerned, its support for masculinity in the power abstract and analytical thinking which enables male translators identify the essential meaning and therefore confidently choose the proper equivalent or the adequate target language substituent. Given all these theoretical considerations, the present article seeks to extend the substance of both theories to the criteria of determining the differences between the target text variants translated by men and women and the indices proving the excellence of either of the translators’ sex.

Gender-Based Peculiarities of Humour Translation.

In the most general terms, the translation of a literary work is the process of transferring message from one language into another, the translator being the one who is responsible for the meaning security. As a channel connecting the author and the translator, the message should be carefully interpreted in order to avoid the translation literalism, infidelity and distortion of meaning which would retain polarization between the author and the translator and would encourage continuity. In particular, it is worthwhile to underline the fact that this continuity is possible when the translator is faithful to the source text without wasting the

¹ Hay, J. (1995) ‘Gender and Humour: Beyond a Joke’ Victoria University of Wellington, June, 13., 204 p.

² Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Reality*. Routledge, New York and London, 221p.

³ *Ibid.*, p.20

⁴ Malyuga, Elena N. ‘Gender Factor in National Varieties of English.’ Peoples’ Friendship University of Russia, *International Journal of English Linguistics*, Vol. 1, No. 1; March 2011, p.30-36

⁵ *Ibid.*, p.21

⁶ Rapport, N.I and Overing, J. (2000) *Social and Cultural Anthropology*. Routledge, London and New York, 464p.

⁷ *Ibid.*, p.32

message. Therefore, the concept “rebelle infidele”¹ advanced by Ménage, 1963, qtd. by Munday reveals the idea of being faithful to the original which is possible when the “way it positions fidelity as opposite of elegance, the drudgery of moral education as incompatible with stylistic felicity” According to Derida, qtd. by Venutti², these oppositions stem from “a complicity between gender conceptions and writing, mimes and fidelity”. As far as the concept of fidelity is concerned, which is a disputed term in translation, it refers to either psycho-linguistic and cognitive criteria of distinguishing between the masculine and feminine translation variants.

In order to enframe the corpus-based material according to the criteria of gender-based peculiarities of humour translation a premise was advanced as a starting point. Thus, according to this premise, a tendency of the female translators to propose alternative translated versions in addition to the previously proposed ones (which is forbidden) was assumed. In contrast with women translators’ anxiety, the male translators are supposed to be employing the translation versions they consider as being appropriate however nor always accurate. Another feature which distinguishes the female translations from the males’ is their tendency to omit the patterns which they find difficult to translate or untranslatable at all whereas the male translators chose more or less adequate variants or target language equivalents. According to this view, the choice of the appropriate and adequate word while translating a literary text is conditioned not only by possessing general knowledge of translation theories but also by the general psychological peculiarities characteristic to men and women orientation to daily life. In this respect men are more likely to offer concrete translation variants which they consider as being truly adequate, more diverse target language equivalents than women. The female translators, on the other hand, demonstrated a more meticulous approach to word choice because of their indecisiveness, which consequently led to the successful and objective equivalent or appropriate word choice.

Indeed, the contrastive gender-based strategies employed in literary text translation constitute an excellent starting point for establishing the criteria for the comparative corpus analysis. In this way, the concepts of equivalence and non-equivalence are brought forward to express the male and female translator’s adequate choice of appropriate words which would prove the translator’s fidelity and the tendency to omit the hardly translatable or untranslatable words or patterns.

A Comparative Study of Gender -Based Humour Translation. Case Study: “Three Men in a Boat and “Three men on the Bummel”

The goal of the analysis on the present case study consists of comparing

¹ Munday, J. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications.* Routledge, Taylor and Francis Group, 2010, 253 p. p. 128-131

² Venuti, L.(2004) *The Translation Studies Reader.* London, New York: 2004, 539 p., p.314-331. Chamberlain, L. “Gender and the Metaphorics of Translation”, p.315-327

the source and target text in a number of respects: it focuses on particularly on gender humour elements whose targets are either men and women, “Three Men in a Boat”¹ being translated by three Romanian male translators: Leon Levițchi (1957)², Nicolae Conduneanu (1959)³, Nicolae Bătrânu (1985)⁴, and the female Romanian translator Lia Decei (2006)⁵ and “Three Men on the Bummel”⁶ by the male translator Dan Duțescu (1972)⁷ and the female Romanian translator Lia Decei (2006)⁸. This comparative analysis seeks to apply the gender-based criteria expressed by the choice of such translation strategies as equivalence and non-equivalence which stem from the previous practices concerned with the idea of gender-based impact upon the quality of literary text translation.

As far as the concept of equivalence is concerned, the comparative analysis of the humorous literary texts is built around the lexico-syntactic level of equivalence since Translation Studies scholars such as Barhudarov⁹ and Leonardi¹⁰ assert it being mostly relative. Given the relative nature of translation equivalence, we are inclined to agree with Виноградов’s¹¹ idea that absolute equivalence is almost impossible in humour translation because it depends on such factors as: translator’s skill, SL and TL specific features, the period when the translation was made, etc. On the opposite pole of translation equivalence stands the translation loss which is a form of non-equivalence indeed. The translation loss occurs when

¹ Jerome, K. J. (1889) *Three Men in a Boat (to say nothing of the dog)*. London: Penguin Books

² Jerome, K. J. (2009) *Trei într-o Barcă (fără a mai socoti și câinele)*., trans. by Leon Levițchi, București: Editura Adevărul Holding

³ Jerome, K. J. (1959), *Trei într-o Barcă (fără a mai pune la socoteală și câinele)*., trans. by B. . Conduneanu, Chișinău: Editura Cartea Moldovenească

⁴ Jerome, K. J. (2003) *Trei într-o Barcă (fără a mai pune la socoteală și câinele)*., trans. by Nicolae Bătrânu, București: Editura Litera Internațional

⁵ Jerome, K. J. (2006) *Trei într-o Barcă (fără a mai pune la socoteală și câinele)*., trans. by Lia Decei, București: Grupul Editorial Corint

⁶ Jerome, K. J. (1901) *Three Men on the Bummel*. London: The Project Gutenberg Edition

⁷ Jerome, K. J. (2009) *Trei pe Două Biciclete*., trans. by Dan Duțescu, București: Editura Adevărul Holding

⁸ Jerome, K. J. (2006) *Trei pe Două Biciclete*., trans. by Lia Decei, București: Grupul Editorial Corint

⁹ Бархударов, Л. С. (1975) *Язык и перевод*. [Language and Translation] Москва: Издательство Международные отношения

¹⁰ Leonardi, V. (2000) ‘Equivalence in Translation: Between Myth and Reality’. *Translation Journal*, Vol 4, No. 4 [online] available from <http://translationjournal.net/journal/14equiv.htm>

¹¹ Виноградов, В. С. n.d. ‘Проблема эквивалентности и тип переводимого текста. Введение в переводоведение’. [‘The Problem of Equivalence and the Type of Translated Text. Introduction to Translation Studies’] [online] available from <http://study-english.info/equivalence.php>

the source language word, pattern or sentence is omitted because of being hardly translatable or untranslatable, though it may also stand for the translator’s poor skill. Still the decision to omit the pattern is made by the translator or provided the conditions of the translation agreement which require some other translation techniques such as explanation, synonymous translation, etc.

For the analysis of “Three Men in a Boat” five humorous elements targeting at women and twenty five-targeting at men were selected, for “Three Men on the Bummel”— three humorous elements targeting at women and twenty -targeting at men were selected, in order to determine the level of lexical –syntactic analysis in terms of the appropriate word choice, and sentence patterns and length with the aim of revealing the gender-based impact of the translators on the humorous elements. Consider the examples below:

Table. 1 “Three Men in a Boat” women targeted humour

Source text	Target text a)	Target text b)	Target text c)	Target text d)
There is an iron “scold’s bridle” in Walton Church. They used these things in ancient days for curbing women’s tongues. They have given up the attempt now. I suppose iron was getting scarce, and nothing else would be strong enough (Jerome, 1889:115).	În biserica din Walton se gasesc un fel de chingi de fier pe care cei de altădată le întrebuițau pentru a ține în frâu limbile femeilor cicălitoare. În zilele noastre se pare că s-a renunțat la procedeu. Se vede treaba că s-a împuținat fierul și că nimic altceva nu s-a dovedit a fi la fel de reistent (Levițchi, 1957: 82)	În biserica din Walton se păstrează un căpăstru pentru guralivi. Înainte vreme astfel de lucruri s foloseau pentru a înfrâna limbile femeilor. Acuma nu se mai practică. Probabil s-a cam împuținat fierul, iar alt material e prea moale pentru o astfel de întrebuițare. (Conduneanu, 1959:132)	În biserica din Walton sunt expuse chingile de fier pentru femeile arțăgoase. De asemenea lucruri se foloseau bărbații în vechime pentru a potoli limbile femeilor cicălitoare. În timpul nostru s-a renunțat la astfel de procedee. Se vede că astăi e criă de fier, iar oricare alt metal nu e suficient de reistent. (Bătrânu, 1985:92)	În biserica din Walton se află un căpăstru pentru femeile certărețe. Pe vremuri acesta era folosit pentru a pune în frâu limbile ascuțite. Astăzi s-a renunțat la acest instrument. Presupun că fierul nu se mai găsește chiar pe toate drumurile și nici un alt material nu s-a dovedit la fel de rezistent. (Decei, 2006:116)

Ridiculing the women’s verbosity, the examples below illustrate how relative is the concept of equivalence is. Though all the translator managed to convey the general core of the joke, it is noteworthy that the formal corespondence

is achieved by means of sacrificing the sentence structure, and rephrase, The sentence word order is reversed in each sentence. What is more, Levițchi joined the first two sentence into one encompassing information from both. Three translators transformed active voice into passive making the story look more passive though not lacking sense. To sum up, the equivalence occurs in the examples above only at the lexical level, a fact that places all the translators on the same scale.

Table.2 “Three Men in a Boat” men targeted humour

Source text	Target text a)	Target text b)	Target text c)	Target text d)
For the next four days he lived a simple and blameless life on thin captain’s biscuits (I mean that the biscuits were thin, not the captain) and soda-water; but, towards Saturday, he got uppish, and went in for weak tea and dry toast, and on Monday he was gorging himself on chicken broth.	În următoarele patru zile, prietenul meu duse o viață simplă și neprihănită, hrănindu-se cu pesmeți marinărești și sifon; dar spre sâmbătă își veni în fire, trecând la un regim de ceai slab și pâine prăjită pentru ca luni să se îndoape de zor cu supă de pui. (Levițchi, 1957: 12)	Următoarele patru zile cunoscutul meu a dus-o modest și ireproșabil, alimentându-se numai cu pesmeți și apă gaoasă. Totuși sâmbătă crezându-se sănătos a îndrănit la un pahar de ceai slab și pâine coaptă bine, iar luni s-a ghiftuit cu bullion de găină. (Condunanu, 1959: 35)	În răstimpul celor patru zile următoare el a trăit o viață simplă și virtuoaasă, mâncând pesmeți și band apă gazoasă, spre sâmbătă însp și-a mai venit în fire și a servit o ciașcă de ceai slab și o felioară de pâine prăjită. Iar luni deacum sorbea cu poftă nespună bullion din carne de găină. (Bătrînu, 1985: 18)	În următoarele patru zile a dus o viață simplă și fără de prihană hrănindu-se cu pesmeți marinărești uscați (vreau să spun că pesmeții erau uscați, nu marinarii) și cu apă minerală; însă duminică s-a ridicat din pat și a cerut ceai slab și pâine prăjită, iar luni s-a îndopat cu supă de pui. (Decei, 2006:17)

The example above contradicts the theory of women omitting the difficult language patterns in translation. Since the expression “thin captain biscuits” is a pun which is a hardly translatable humorous element indeed, it is worthwhile to mention Lia Decei as being the only (female) translator who risked conveying the message of the pun preserving its structure, which stands for careful consideration of the verbal aspect of humour. This example demonstrated the male translators’ position for secure translation which lacked the essence of pun.

Fig.3 “Three Men on the Bummel” women targeted humour

Source text	Target text a)	Target text b)
<i>I believe,” said Harris, “if a woman wanted a diamond tiara, she would explain that it was to save the expense of a bonnet. (Jerome, 1901:31)</i>	<i>Eu cred, spuse Harris, că dacă o femeie vrea o diademă de diamante, ar explica că o cumpără numai ca să nu dea bani pe o pălărie. (Duțescu, 1972: 219)</i>	<i>Eu cred că dacă o femeie vrea o tiară cu diamante, îți va arăta că o cumpără numai ca să economisească banii pe care i-ar da pe o bonetă. (Decei, 2006:32)</i>

Either translation variants convey the accurate message of the text which is meant to deride women’s spendthrift. Thus, Duțescu’s translation variant illustrates equivalence at the lexical and syntactical level whereas Decei has omitted the intercalated clause ”spuse Harris”, a fact that did not distort the general meaning of the sentence. Yet, Decei’s variant is classified more like partial-equivalence though the omitted pattern lacked the both the difficulty and importance within the sentence.

Findings

Throughout this research, it becomes clear that the gender-based approach to humour translation is relative. The unreliability of the study results occurs because of the unequal relation of male and female translation versions which is 3 to 1 in the novel ”Three Men in a Boat” and because of the generally poor number of translators which makes this case study to be simply considered as having determinative results. Yet, the results of this study can be included in the list of small but important data which are worth considering as a part of a more general research. For example the collected data regard the equivalence as rather a partial than full translation strategy because of the lexical and syntactic discrepancies in source and target texts. Though rare, total equivalence still occurs being ensured by male translators whereas formal correspondence is a predominant translation strategy ensured by either gender groups. In terms of lexical-syntactic correspondence, it is noteworthy that it is mostly partial since the sentence and clause structures are often modified while being translated. The table below illustrates the results in figure data:

Fig. 4. “Three Men in a Boat” gender-based strategies

	Humorous elements targeting at women(5)		Humorous elements targeting at men (25)	
	Male translators (3)	female translator(1)	Male translators(3)	female translator(1)
Equivalence	3	-	13	4
Part equiv.	12	5	41	11
Non-equiv.			21	10

Fig. 5. “Three Men on the Bummel” gender-based strategies

	Humorous elements targeting at women(3)		Humorous elements targeting at men (20)	
	Male translators (1)	female translator (1)	Male translators(1)	female translator (1)
Equivalence	1	1	6	4
Part equiv.	2	2	35	9
Non-equiv.	-	-	13	8

The results above clearly illustrate the predominance of partial equivalence in terms of lexico-semantic aspect of the humour translation. Additionally the prevalent number of humorous elements targeting at men reveals the masculine impact on the targets and humour translation strategies. But notice that female translators employ partial and non-equivalent techniques when translating humour that is targeting at men oftener than and partial and equivalence techniques while laughing at men. It is essential, therefore to conclude that men prefer laughing at men rather than at woman and women are successful in translating lexico-syntactic patterns of humour but they still do not exceed masculine skill.

Conclusion

Gender differences do not only exist in translation practice but also influence the quality of the translated text. As far as the female translation activity is concerned, it is noteworthy that they are more creative in recognizing different shades of humour significance whereas males are more exact in decoding humorous messages and in choosing the proper equivalent thus offering faithful though not always beautiful translations. Yet, full equivalence is a strategy of a more difficult achievement and this is due to its relativity which proves the translation process complexity and multidimensionality.

VALUING COMMUNICATIVE METHODS PROMOTING AUTONOMOUS LEARNING

**Daniela TÎRSÎNĂ, grad didactic superior, doctorandă,
Centrul de Excelență în Economie și Finanțe din Chișinău**

Abstract: *The contemporary school distinguishes itself with its proficiency in successfully preparing and leading the educational process, as well as in selecting the appropriate procedures, methods, and forms of interaction, media and technology for doing so. Therefore, the present paper focuses on how to increase awareness on the role of autonomous learning through activities and implementation in the foreign language classrooms and how to prepare and offer guidance and assistance to learners during the learning process, to encourage learners to take control of their own learning as to be aware of how, what and why they are learning a foreign language. By participating in variously themed activities, the pupil is given the opportunity to utilize various work strategies through auto didacticism, active participation and independent (self-) development. The use of modern strategies organizes the pupils' activities by connecting theory and practice, expand and deepen the knowledge they have acquired, develop their skills, and also become active participants in cultural events in their environment.*

Keywords: *learner autonomy, learning process, learning strategies, active methods, foreign language.*

To learn a foreign language is not an easy process as it requires time, effort and responsibility. It is believed that the final educational aim of language teacher is to help learners to cope with high demands of modern life, to develop critical and creative thinking, skills of logical reasoning, analysis, evaluation, problem solving, and creation and at last become autonomous.

Over recent period, the idea of learner autonomy and independence have become a “buzz - word” within the context of language learning. In fact, autonomy is defined as one’s taking the responsibility for learning, which means that the learners study on their own in a very efficient way. In language learning, the idea of learner-centered practice and autonomy has been integrated into communicative language teaching by Holec.¹ Consequently, responsible learners, according to Scharle and Szabo “accept the idea that their own efforts are crucial to progress in learning and behave accordingly”.² On account of this, the teaching – learning process can be more effective when educator takes control of their own process of

¹ Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe), p. 3.

² Scharle, A. & Szabo, A. (2000) *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.p.3.

learning, as they learn what they are ready to learn. Holec defines autonomy as “the ability to take charge of one’s learning”¹. Little sees autonomy as “a capacity for detachment, critical reflection, decision – making, and independent action”². According to experts the autonomous learner displays some abilities to direct the course of their own learning, which implies being able to make decisions concerning course management, organization and content. It enables students to choose and use self-access materials on their own and to assess their performance by themselves. Another factor to consider is that the teacher is expected not to be at the center of the learning process, but to play a more subsidiary role in directing and supporting learning. They help to develop self-access learning skills. Students identify their learning – targets and ask the teacher to give them guidelines to fulfill various learning needs, such as writing and reading, group work, oral presentation, job - or study – related application and public exams skills.

In an independent learning foreign language classroom, the teacher’s role is that of facilitator and counsellor. Teachers aren’t seen as the source of information but the researcher Santarock related that they “serve as coordinator and guides rather than directors and moulders of learning”³.

The cooperation between students and teachers is essential in order to promote learner’s autonomy: the students decide upon what and how the learner and the teacher stimulate this by giving them the required tools so that to become more self sufficient and independent. It is also vital that the teacher should plan lessons taking into account the different learners’ needs, skills and backgrounds trying to cultivate autonomy.

Little emphasized that learner’s and teacher’s autonomy is interdependent⁴. As a result, the teacher needs to “start with themselves”, considering their beliefs, practices, experiences and expectation of the teaching – learning process. Nevertheless, Thanasoulas points out that the learner’s autonomy does not imply that the teacher becomes redundant abdicating his control over what is transmitting⁵. In fact, the teacher’s role is in maintaining learning medium in order to raise the autonomy of learners.

The key to stimulating autonomy seems to be the support. The help given by the teachers from one hand may be technical such as some cognitive or meta - cognitive strategies, from another hand, it may also be psycho-social support. The

¹ Ibidem, p.3.

² Little,D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, p.4.

³ Santrock, J. W. (2006). *Educational psychology*. Boston: McGraw-Hill Higher Education, p. 315.

⁴ Ibidem, p4.

⁵ Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 4 (11)

teacher encourages the development of continuous and voluntary autonomous self-learning. It is clearly advantageous in language teaching. The teacher has to sustain interest using different methods. As Benson notified “autonomy takes a variety of forms, there is no single best method of fostering it.”¹ According to O’Malley and Chamot the learning strategies are “the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information”². Wenden states, “learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so”.³ Skehan claims that the strategies and learning way that the teacher–learner adopts “may partly reflect personal preference rather than innate endowment”.⁴

Another factor to consider is the teacher’s enthusiasm, professional competences, methodological preparation for good educational work and management. The pupils’ creative productivity largely depends on the teacher’s knowledge, abilities and experience that are brought forward in his work on informing, orienting, planning, organizing and conducting activities with pupils. The pedagogical role of a teacher involved in activities is manifested in assisting, inciting, coordinating, counseling, teaching and directing pupils towards a correct, cultured and rational usage of leisure time.

Experimental research has shown that the teacher’s style affects learner’s motivation which in return affects learner’s autonomy. A study conducted by Deci et al. discovered that students in classrooms with autonomy supportive teachers displayed more intrinsic motivation, perceived competence, and self-esteem than did the students in the classrooms with controlling teachers.⁵ Therefore, Deci et al. claimed that students who are highly motivated and autonomous in school may obtain more autonomy support from their teachers, whereas students who are more distracted and less motivated may elicit more controlling behaviors from the teachers.⁶

Nunan has proposed five levels for encouraging learner autonomy. According to his model the first level is *awareness*.⁷ Here, learners are made aware

¹ Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Essex. Pearson Education Ltd. P.224.

² O’Malley, J. M. and Chamot, A. V. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. London: Macmillan.

³ Wenden, A. 1998. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.

⁴ Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP. P. 237.

⁵ Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier and R.M. Ryan. 1991. “Motivation and Education: The Self-Determination Perspective.” *Educational Psychologist*, Vol. 26, Issue 3 & 4 June, pages 325 – 346.

⁶ Ibidem, Pp. 325 – 346.

⁷ Nunan, D. 1997. “Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy.” In P. Benson and P. Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London. Longman. Pp. 192-203.

of the pedagogical goals and content of the materials they are using. The second is *involvement*; the learners are involved in selecting their own goals from a range of alternatives on offer. The third is *intervention*; learners are involved in modifying and adapting the goals and content of the learning program. The fourth is *creation*; learners create their own goals and objectives. And finally, *transcendence*; learners go beyond the classroom and make links between the content of classroom learning and the world beyond.

The first step aims to make learners aware of the goals, content and strategies underlying the materials they are using. Then, learners move to active involvement by choosing from a range of content and procedural options. Next, the learners are encouraged to intervene in the learning process by modifying and adapting goals, content and tasks. In the fourth step, learners set their own goals, develop their own content and create their own learning tasks. And finally, the learner is able to create his own learning materials from the resources around him. According to Nunan, these levels overlap and the learner is able to move up and down these levels.¹

During the execution of activities, active learning was stimulated through contemporary strategies, forms of work and cooperative teaching methods. In class activities, teaching forms, methods and tools are adapted to the needs of a group of pupils and plans and preparations are made in order to satisfy their needs, all this while respecting their previous knowledge and experiences. In addition, the activities offer the opportunity for active and independent learning and for practical work. The method of executing educational work ought to be in the form of a workshop, project, group research or independent research.

All things considered, the advantages of implementation in the foreign language classrooms of active methods supporting the development of autonomous learning skills are:

- reinforcing classroom learning and allowing pupils to put their knowledge and skills into practice;
- facilitating the teaching of certain skills and cultivation of certain values which may present difficulties in a regular classroom setting;
- fostering students' personal development by broadening their interests, developing their potential and offering opportunities for character formation and leadership training;
- inculcation students' social development by offering opportunities for the increasing of their social experiences, the practice of social skills and internationalization of moral and social values; and

¹ Nunan, D. 1997. "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy." In P. Benson and P. Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London. Longman. Pp. 192-203.

- making school life more challenging and interesting.

Class application:

In what follows we shall demonstrate a vivid example of a potentially effective interactive method which offers students the possibility to plan, monitor, and evaluate their learning, identifying any problems they run into and suggesting solutions. Firstly they were asked to choose a masterpiece and introduce it. Secondly, they should base their presentation rather on what motivated the author to create it than on his/her personal data. Further, the classmates have to give the psychological portrait on the basis of the chosen work. (**Annex 1**) And finally, they were given avatars and asked to match the description with characteristics trying to supply a student for the avatar. (**Annex 2**)

Annex 1.

Burinschi Marina – “Girl with a pearl earring” by Johannes Vermeer

“Her decision to take this picture shows that she is very feminine. Also, she pays attention to small details. Because it’s a very popular and appreciated picture, this means that Marina also likes to be appreciated for her physical qualities.” (*Iana Caraman*)

“She is a quiet person. She draws attention to many details. I think she is impeccable and sometimes mysterious like the painting.” (*Ilona Rogojina*)

“She is a person who loves the beauty and appreciates the modernity. Also, she isn’t hiding anything.” (*Veronica Chizil*)

“Marina is a stylish girl and she loves very much accessories and she always tries to be unique and feminine.” (*Dana Cebanu*)



“It represents her, the way she is and how she looks; it represents perfection, luxury and innocence.” (*Nicolae Vadaniuc*)

Caraman Iana – “Lion Monument” unknown author

“I think Iana chose this sculpture without realizing it. She is equally strong, wise, on the side of justice having pride and self-confidence.” (*Marina Burinschi*)

“Following the presentation of the "Lion Monument", I found that Iana is a sculpture-loving person and appreciates history. She is a courageous person, strong as a lion. I believe she is loyal, faithful and a characteristic of her being heroism.” (*Ilona Rogojina*)



“Iana doesn’t lose the hope and her glory will be known to everyone. She is strong and brave.” (*Veronica Chizil*)

“Iana is a fighter as a lion and always tries to be the first and the queen like a strong lion.” (*Dana Cebanu*)

“In my opinion Iana is loyal, brave, and confident just like a real lion, she easily can express her opinion and takes pride in everything she does.” (*Nicolae Vadaniuc*)

Ceban Dana – “The Eiffel Tower” by Gustave Eiffel

“The Eiffel Tower is a highlight in the whole world, as well as Dana, likes to show herself. She is also romantic. In the night, it is a very lightful place, and Dana also brings the light in dark places.” (*Iana Caraman*)

“Choosing the Eiffel Tower, Dana would prove she wants to be high, not in a direct but spiritual sense. It would also mean that she has leadership capabilities, safety itself, romantic, dreamlike.” (*Marina Burinschi*)

“Like the Eiffel Tower, Dana is also a very well-organized person. I have found that she is a dreamer and always aims at fulfilling her dreams. I think she is romantic and loves beautiful things.” (*Ilona Rogojina*)

“Dana is a person who loves the attention, she is romantic and also sociable.” (*Veronica Chizil*)



“In my opinion Dana is dreamy, romantic, maybe in love I should say and also attractive.” (*Nicolae Vadaniuc*)

Ceaicovschi Valeria – “Persistence of Memory” by Dali

“She is organized. It’s not a picture with a clear message and you need to analyze it every carefully to understand the whole meaning. Valeria is also mysterious and you need to talk to her to get to know her better. She may be afraid of losing the time in vein.” (*Iana Caraman*)

“Valeria chose this painting because I think, she is a person also dreamy, and she is undecided sometimes maybe because she’s a mysterious person. Also, Valeria is an unusual person, sees the world with other eyes.” (*Marina Burinschi*)



“I think the painting shows that she is an unusual person. She craves time and tries to do everything on time. I think she sees everything different and has a very good imagination.” (*Ilona Rogojina*)

“She is a person who loves unusual things and also pays attention to small details.”
(*Veronica Chizil*)

“She is afraid of losing the memory.” (*Dana Cebanu*)

“In my opinion, Valeria is an unusual person, the way she thinks is unusual, she sees the world completely different, and she's aware of everything she does.” (*Nicolae Vadaniuc*)

Annex 2

Supply the avatars with the psychological portrait of the students.



Conclusions:

An important objective of this learning session is to encourage the development of continuous and voluntary autonomous self-learning. Students have perfect freedom in enrolling in this activity. The kind of strategies they gain and the ability they develop will also help to sustain their interest and motivation in continuous learning. This type of support is suitable in the present educational context when students need to face a wide array of learning needs. All the students are integrated into classroom activities. They are to reflect on progress in an English course, to assess strengths and weaknesses in learning English and to establish goals and plans for future independent learning. After analyzing the results, it was clear that the activity had positive influence on the encouragement of learners' autonomy and their classroom interaction. It offers a certain flexibility and innovativeness, in the sense that the activity does not imitate the content of regular lessons, but allows pupils' greater freedom in suggesting and deciding on a selection of topics that agrees with their fields of interest. In this manner, the lesson is special and unique respecting individual differences and the stimulating of active learning. Active learning is given most significance within the linguistic/artistic area, the area of national and cultural heritage and the area of environmental preservation. In the realization and management of class activities, the teacher ought to strive towards stimulating and developing the creative abilities of every pupil, doing so with a quality programme and various contemporary approaches and strategies.

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ НАУЧНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Любовь ГЕЙХМАН, Элина КЛЕЙМАН,
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
Кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода

***Abstract:** The study specifies the advantages of a competence approach in foreign language education as a specially tailored educational process resulting in the individuals able to effectively realise their intellectual and creative potential in professional activity, motivated and ready to self-realization and self-development. Communicative approach enables teachers to use authentic materials and digital tools combined with motivating tasks to develop students' abilities to effectively function as competent critical and well-informed digital citizens. It also provides a good and efficient tool for teachers who want to cultivate their students' literacy skills and foreign language competence in a very interactive and student-centered way. Authors argue that foreign language communicative competence development for University Professors and students becomes a condition of education internationalization and integration into the educational common European space.*

Рассмотрим сначала роль и место иностранного языка в глобализации экономики. Глобальная интеграция – это сложный многокомпонентный процесс, проявляющийся в экономической, информационной, политической и культурной сферах. Иностранный язык при этом выступает необходимым инструментом интеграции студента, преподавателя, специалиста, научного работника в международное научно-образовательное и трудовое пространство. В условиях интеграции экономики значимость субъективного фактора резко увеличивается, экономическое развитие зависит во все большей степени от параметров человеческого фактора. Среди таких факторов можно выделить образование, профессиональные качества, воспитание, моральные нормы и, конечно же, знание иностранных языков.

Ученые из Университета Брунеля (Лондон) и Мюнхенского университета выявили, что двусторонняя торговля будет развиваться стремительнее, если представители компаний общаются между собой на одном языке (в исследовании тестировалась зависимость от способности общаться на английском). При повышении уровня владения английским языком во всех европейских странах на 10%, товарооборот в Европе возрастет на 15%, а если все европейцы заговорят на английском на уровне

жителей Нидерландов, то товарооборот в Европе может возрасти до 70%¹.

Языковая проблема становится одной из ключевых проблем торговой, промышленной и научно-образовательной интеграции. Повышение эффективности изучения иностранных языков приобрело важное политико-экономическое значение.

Это требует совершенно новой концепции образовательной деятельности, и в первую очередь перехода от одностороннего педагогического воздействия к взаимодействию – совместной деятельности педагога и студента. Процесс воспитания, обучения и развития в информационном обществе как совместная организационно-направляющая, саморазвивающая деятельность педагога и студента в информационно-образовательной среде направлен на проектирование индивидуальной образовательной траектории любого и каждого ее субъекта.

Основными шагами становятся: осмысление деятельности; постановка личной цели; планирование деятельности и реализация намеченного; рефлексия произошедшего и происходящего; оценивание (включая самооценку) качества выполнения деятельности; корректировка или переопределение целей.

Компетентностный подход в образовании означает такую «организацию учебного процесса, при которой приоритетной целью становится воспитание личности специалиста, способного эффективно реализовать в деятельности по специальности свой интеллектуальный и творческий потенциал, мотивированного и готового к деятельности, к самореализации и саморазвитию»².

Ключевые компетенции, выделенные Советом Европы, обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме, они надпредметны, активизируют профессиональные компетентности, определяются квалификацией и уровнем профессиональной деятельности. Все компетентности как мера освоенности компетенции требуют различных типов действий, среди которых, как было описано ³ выше, важными становятся способность действовать автономно, рефлексивно и интерактивно; входить в социально-гетерогенные группы и успешно функционировать в них.

Вернемся к иноязычному образованию, социальный заказ на него (иноязычная коммуникативная компетенция) сформулирован как владение иностранным языком на профессиональном уровне и подтвержден

¹ Language and Trade // The Economist, March 7-13, 2009. – P. 20.

² Кондратьев, В.В. Методология системного исследования: учебное пособие. Казань: РИЦ "Школа", 2007. – 236 с.

требованиями образовательных стандартов (дисциплины «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности», «Деловой иностранный язык») и требованиями рынка труда.

Иноязычное образование – это не только средство формирования компетентностей, но и средство образования самой личности: самостроительная компетентность в личностном самоопределении, самопроектировании, самореализации и саморазвитии.

Профессиональное иноязычное образование – не только объект изучения, но и средство углубления специальных знаний, эффективный инструмент исследовательской деятельности студента, формирования профессиональной компетентности. В парадигме универсального образования целями становятся развитие общих и специальных способностей, личностной и предметной компетентности, через усвоение универсальных и специальных компетенций. Личность, компетентная как личность, способна создавать и пересоздавать себя в процессе непрерывного образования.

Система образования устарела, и педагог находится в состоянии неопределенности. В изменении своей деятельности современному вузовскому преподавателю необходимо выделить два основных направления – это 1) проектирование образовательного процесса через: сочетание различных подходов к технологии обучения и использование инновационных образовательных систем; и 2) осуществление постоянной педагогической рефлексии.

При проектировании образовательного процесса преподавателю иностранного языка чрезвычайно важно проанализировать свою образовательную дисциплину: ее цели, задачи, структурную модель и содержание. Затем наметить стратегию использования формирующе-оценивающей технологии, т.е. определить формирующую часть, и на ее основе определить оценочную часть, включая вариативность форм контроля, организацию диагностики и рефлексии.

Сложившаяся традиционная система оценивания не индивидуализирована – достижения студента сравниваются со среднестатистической нормой (студент лишен возможности получать адекватную информацию о своих субъективных достижениях и, следовательно, не может планировать результат). Система оценивания неинформативна в силу размытости и скрытости критериев; она не создаёт возможности для формирования оценочной самостоятельности, а именно оценочная самостоятельность является основой учебной самостоятельности как ключевой компетенции; система оценивания не коррелирует с системой формирования.

Формирующее оценивание, напротив, выявляет образовательные

потребности; определяет состояние прогресса; корректирует и улучшает учебный процесс на основе обратной связи; развивает адекватную самооценку; выявляет предметные, метапредметные и личностные результаты.

Выделим основные моменты рефлексивной деятельности преподавателя при проектировании своей образовательной стратегии.

- Работа с информацией. Владение иностранными языками открывает специалисту доступ к зарубежным источникам информации. Умение работать с оригинальной профессионально-ориентированной литературой включает в себя извлечение информации, содержащейся в тексте, ее критическое осмысление, обобщение, анализ и оценку достоверности.

- Академическая мобильность. Программы сотрудничества способствуют осуществлению обменов в сфере образования и науки. Студенты и преподаватели вузов получают возможность выезжать за рубеж для стажировок в образовательных учреждениях, участвовать в международных исследованиях, преподавать в зарубежных вузах. Единственным препятствием является неуверенное владение иностранным языком, отсутствие профессионального тезауруса.

- Деловые связи предприятий. Активное участие российских предприятий и организаций в международном разделении труда ведет к расширению профессионального общения, деловые переговоры с зарубежными партнерами, работа с технической документацией на иностранном языке, возможность производственной стажировки за границей предполагают формирование иноязычной компетенции студентов и преподавателей.

- Интернационализация образовательной деятельности. Характерной особенностью российских вузов в XXI веке стала интернационализация деятельности – широкое привлечение на обучение молодых людей из разных стран. В первую очередь это касается федеральных и научно-исследовательских университетов, стремящихся занять место в рейтинге ведущих вузов мира. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг.¹ указывает на то, что доля иностранных студентов, обучающихся в России, должна вырасти с 2,3% в 2011 г. более чем в 4 раза (до 10% к 2020 г.).

Например, в 2018 году в вузах Пермского края на постоянной основе обучается более 1,6 тысяч иностранных студентов из 52 стран мира.² При

¹ Распоряжение Правительства РФ от 22.11.2012 N 2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации Развитие образования на 2013-2020 годы».

² Количество иностранных студентов в пермском крае вырастет в 1,5 раза. URL:

этом еще столько же приезжает в Прикамье по обмену и обучается несколько месяцев. Если подготовка иностранных студентов по русскому языку для обучения в бакалавриате еще имеет какой-то смысл, то для магистрантов, аспирантов или стажеров востребовано преподавание соответствующих учебных курсов на иностранных языках-посредниках.

Повышение статуса иностранного языка означает, что, с одной стороны, его стали рассматривать как средство обеспечения успешной жизнедеятельности людей, а с другой стороны – иностранный язык стал одним из важных и весомых факторов культурного и социального развития личности.

Трудно возразить авторам монографии «Основы профессиональной лингводидактики», которые утверждают, что новые образовательные стратегии государства в области высшего образования требуют *изменения языковой политики*, в рамках которого предусматриваются:

– устойчивые знания в области иноязычного профессионального и академического дискурса, воспринимающиеся уже не как конкурентное преимущество, а как базовый универсальный навык;

– развитые навыки устной и письменной коммуникации на иностранном языке как для профессиональной карьеры, так и для международной научной деятельности;

– способность предъявить результаты своих исследований за рубежом, продемонстрировать международный индекс цитируемости;

– возможность получать гранты на международные исследования, участвовать в международных исследовательских проектах, а значит, в целом внести вклад в повышение рейтинга своего университета и конкурентоспособности российского высшего образования¹.

Таким образом, качество языкового университетского образования становится не только критерием личного успеха специалиста/исследователя, но и фактором опосредованного влияния на экономическое развитие государства и благосостояние общества в целом.

Международное сотрудничество предполагает владение научно-педагогическими работниками иностранным языком на уровне, достаточном для осуществления научно-профессиональной деятельности на иностранном языке. Развитие академической мобильности, рост числа иностранных студентов, наличие потребности в международных контактах и партнерстве в

<https://www.business-class.su/news/2018/04/06/kolichestvo-inostrannyh-studentov-v-permskom-krae-vyrastet-v-15-gaza>

¹ Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКиППРО, 2015. – 232 с. – (Серия «Профессиональная лингводидактика»).

науке и производственной деятельности увеличивают значимость иноязычной коммуникативной компетенции студента, специалиста и преподавателя современного вуза.

Научно-образовательная интеграция требует разработки новой педагогической технологии. Педагогическая технология предполагает однозначное и строгое определение целей образования; отбор и структурирование содержания; оптимальную организацию образовательного процесса; определение методов, приемов и средств образования; учет необходимого реального уровня квалификации преподавателя; наличие объективных методов оценки образовательных результатов.

В этом смысле интерес для иноязычного образования представляет формирующе-оценивающая технология, которая, как было указано выше, обеспечивает взаимодействие и взаимообусловленность систем формирования и оценивания; реализует приоритет обратной связи; направлена на становление учащегося как субъекта формирующей и оценивающей деятельности через создание индивидуальной образовательной траектории развития. Таким образом, педагогическая деятельность преподавателя иностранного языка по развитию иноязычной коммуникативной компетенции строится по формуле: формируя → оцениваем, оценивая → формируем.

Еще одним инновационным компонентом образовательного процесса, требующим совершенствования его научно-методического сопровождения, выступает информатизация, как одна из ведущих тенденций развития образования; как средство реализации новой образовательной парадигмы и как ключевое условие подготовки будущих специалистов.

Определять, на какой стадии образовательного процесса, с какой целью и для получения какого результата будут использованы ИКТ, педагогу следует, отдавая приоритет методике преподавания по отношению к технологиям¹.

Информатизация преподавания иностранных языков позволяет индивидуализировать, дифференцировать процесс обучения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность. К преимуществам ИКТ относят: прямой доступ к аутентичным материалам; общение с носителями языка; удобную разметку и обработку информации; гибкость ее представления; легкость тренировки произношения и аудирования; взаимодействие человек-компьютер; контроль и коррекцию ошибок.

Преподавание иностранных языков в России вряд ли можно считать

¹ Гейхман, Л.К. Кризис педагогического взаимодействия: цифровые «аборигены» vs цифровые «эмигранты» /Л.К. Гейхман // Материалы V Международной научно-практической конференции «Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка». Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2013. – С. 302-309.

удовлетворительным из-за неэффективных методик и низкой учебной мотивации, обучение иностранному языку в вузе основной массы студентов не формирует иноязычную коммуникативную компетенцию. Лишь в некоторых наиболее продвинутых вузах на формирование иноязычной компетенции будущих специалистов обращают самое пристальное внимание, а в ряде университетов преподавание ряда предметов ведется на английском языке, используются эффективные методики обучения с применением информационных технологий, что повышает уровень иноязычной коммуникативной компетенции студентов и позволяет им проходить периоды обучения в зарубежных вузах¹.

В наших предыдущих публикациях было отмечено, что иноязычная коммуникативная компетентность – это способность и готовность осуществлять общение на иностранном языке в требованиях, определенных программой и опирающихся на комплекс знаний, умений и навыков, характерных для этого языка, таких как грамматические, лексические (с учетом социокультурного лексического минимума), орфографические знания, умения и навыки, произносительные умения и умения распознавания речи на слух, а также умение добиваться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения и т.д.²

Профессиональная языковая подготовка студентов и преподавателей, направленная на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, является необходимым условием для реализации целого ряда задач в условиях интеграции с мировым научным сообществом и повышения глобальной конкурентоспособности университетов. В частности, в рамках научно-педагогической деятельности преподаватели технического вуза должны решать следующие задачи на английском языке: читать лекции, вести практические занятия, разрабатывать учебно-методические материалы и электронные курсы, работать с иностранными студентами, вести письменную деловую переписку и устные переговоры с иностранными партнерами, выступать с докладами на международных научно-практических конференциях и других мероприятиях, писать научные статьи, заниматься

¹ Гурье Л.И., Зиятдинова Ю.Н. Проблемы развития иноязычной компетенции преподавателей технических вузов // Вестник Казанского национального исследовательского технологического университета, 2010, Народное образование Педагогика Выпуск № 7, 2010. – С. 252-258.

Азбукина Е.Ю., Французская Е.О. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции современного преподавателя технического вуза средствами программ повышения квалификации // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 4(58): в 3-х ч. Ч. 2. – С. 186-189.

² Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дисс. ... д. пед. н. Екатеринбург, 2003. – 426 с.

научно-исследовательскими проектами в сотрудничестве с зарубежными коллегами.

Интернет привнес иноязычное образование такие элементы, как электронная почта, телеконференции, чат-форумы, веб-сайты. Средства мультимедиа, гипертекст, телекоммуникационные технологии позволяют использовать компьютер для работы над всеми видами речевой деятельности – над развитием навыков чтения, письма, говорения, аудирования, для реального общения с носителями изучаемого языка в письменной и устной форме¹. Повсеместное использование и дальнейшее развитие современных подходов в изучении иностранных языков выступает не просто очередным этапом развития методики преподавания иностранных языков, а объективной необходимостью, обусловленной требованиями перехода от индустриального к постиндустриальному (информационному) обществу.

¹ Гурье Л.И., Зиятдинова Ю.Н. Формирование и развитие иноязычной компетенции преподавателей технических вузов с использованием мультимедийных ресурсов // Образовательные технологии и общество Изд-во: Казанский национальный исследовательский технологический университет (Казань). Т. 13, № 2, 2010. – С. 262-268.

DOWN WITH LEVIATHAN: TOWARD A DEMOCRATIC APPROACH TO TEACHING

Francisco RESTO,
Fulbright English Teaching Assistant at Transnistria State University
M.S. International Relations, Troy University
B.A English, Armstrong State University

***Abstract:** This paper will examine the democratic approach to teaching, particularly in contrast with what I call the Leviathan or authoritarian style. In addition, the benefits and applications of sharing power with students are assessed as well as some of the potential drawbacks of democratizing the classroom. On balance, the democratic style offers considerable advantages in terms of students' motivation, responsibility, and learning outcomes and there are simple ways to move the class in a democratic direction.*

***Keywords:** democratic, voting, project-based instruction, leviathan, student-centered learning, debate, autocratic*

Background

In 1666 Thomas Hobbes' *Leviathan* was published, a work that is now widely regarded as one of the most significant in political philosophy. Central to Hobbes' thesis was the idea that a powerful autocrat aka Leviathan should assume control of society, supplanting an anarchy where human beings lead lives that are nasty, short, and brutish. This pessimistic view of human nature can also be seen in the traditional approach to education, where students are in a state of ignorance and the teacher plays the role of Leviathan, imposing discipline and dominating the classroom.

In contrast, a democratic approach to education was advanced by the American scholar John Dewey, who laid the groundwork for what is now known as student-centered teaching. Central to his argument is the assumption that students already have the rational tools to learn and do not require an autocratic instructor to make intellectual progress – they are best served by a more egalitarian educational system. As Dewey puts it in his own words: “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience” (*Democracy and Education*, pg. 87) Research has shown that democratic instructors not only promote clear and careful thinking but also help students achieve better learning outcomes (Weimer 2002). Furthermore, democratic teaching is consistent with the four main objectives of 21st century education: Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration. The paper will explore how teachers can employ a more democratic style of instruction and outline the benefits and drawbacks of such an approach.

Autocratic versus Democratic Teaching

The traditional image of education has the teacher in the role of autocrat with students as mere subjects. A useful way of understanding this relationship is by an analogy in Friere's *The Pedagogy of the Oppressed*, where the passive student is filled with knowledge in the same way that a cup is filled with water. This view is attacked in Friere's text and has been undermined by other modern, student-centered approaches that establish the role of teacher as the “guide on the side” as opposed to the “sage on the stage.”

In my view it is useful to examine teaching styles through a political lens, because the two main styles (autocratic and democratic) are distinguished by the distribution of power in the classroom. The autocratic style centers on the teacher as the main agent, while the democratic style disperses power more broadly across the classroom. It may not be immediately obvious why sharing power with students is advantageous, so the following sections of this article will assess the benefits and applications of a democratic teaching style.

Democratic Teaching: Benefits and Drawbacks

There are at least two broad reasons why democratic teaching techniques can be more effective than old-fashioned ones like lecturing. Democratic teaching sustains students' interest while expanding their sense of responsibility in the classroom and beyond. Moreover, research has shown that democratic teaching produces better learning outcomes than autocratic styles (Weimer 2002).

First and foremost, the introduction of choice in the classroom means that students and teachers can tailor lessons to maximize interest and relevance to students. If students, for example, vote on football (soccer) as the next lesson's conversation topic, it is likely that involvement in discussion will increase. Another way to frame this is the following intuitive and straightforward point: *choice means interest*. This is borne out by research which suggests that student who have more control over their work tend to perform at a higher level as pointed out by Skinner (1996).

The main point is that when students are given power to make choices in the classroom, their involvement and performance increase. In addition, Weiner (2002) shows that learner-centered i.e. democratic classrooms pass the responsibility on to students that creates a well-established “sink or swim” dynamic that mobilizes students to achieve better learning outcomes.

Clearly, every approach to teaching has its drawbacks and the democratic approach is no exception. Although a democratic teaching style is likely to engage students and make them stakeholders in their own education, two main problems are that sharing power with students can be more time-consuming and quite messy. Just like in a real democracy there are likely to be dissatisfied participants in the process. This is part of the inherent messiness of the democratic approach and that is precisely why it's important to reflect on what can realistically be adopted in the classroom and what is simply too chaotic.

Applications of Democratic Teaching

How can we implement democratic practices in the classroom? The following portion of my article will discuss concrete ways that teachers can move towards a more democratic classroom.

1. Voting :

The first and perhaps most obvious way that we can make the classroom more democratic is by voting on discussion topics, classroom rules, home tasks and even on the course syllabus and objectives. The degree to which a teacher decides to allow voting depends on the flexibility of the curriculum, but there are tangible benefits to voting in the classroom. The simplest way to explain the benefits of voting is to reiterate that choice increases interest and therefore students' motivation to learn. Voting on classroom rules allows students to be part of a social contract, whereby they themselves frame and live by the rules they create. An example from my teaching experience is having students select conversation topics for English Club, where I give them a list of potential subjects like travel, hobbies, and animals. I saw firsthand how the process of voting itself created excitement and the following club meeting captured the attention of most participants.

2. Debate/Discussion

An entire book could be devoted to implementing debate in the classroom, but it is clear that spirited and robust dialogue is a sign of a healthy democracy as well as a healthy education. There are many advantages to implementing debate – it is a competitive endeavor which tends to generate interest, but it also refines critical thinking and rational analysis. Debates can be particularly useful if students are given, sufficient time to prepare as then they can become proficient in accessing databases, interviewing professionals, synthesizing information, and expressing their viewpoints. A key disadvantage is that the competitive element can sometimes distract from dispassionate analysis, but an important resource is to compel students to other sides on the same issue or to argue positions that they do not agree with.

As a Peace Corps Volunteer in the Republic of Georgia, I hosted a debate on whether Georgia should join the European Union with my high school students. One of the most useful aspects of this project was teaching students about logical fallacies and gathering evidence. It is also possible, of course, to avoid the competitive element altogether and hold a discussion that requires prior research and preparation.

3. Project – Based Learning

Project-based Learning has many merits, particularly in that it represents a hands-on approach to education and aligns with Dewey's coupling of education with experience. A simple example of project-based learning is having students present on a European city – let's say Berlin - with the goal of convincing the class to visit there. With the aid of a rubric, students can also help to assess each other's presentations.

The benefits of PBL are well-supported by research (Johnson, Johnson 2000) and this approach fits neatly into the democratic model. A key caveat is that there is still an important role for the teacher in dividing groups that will function optimally as opposed to allowing students to self-select. Democracy has its limits. Students should, however, have control over significant aspects of the project as this enhances motivation. There is much to discuss regarding the virtues of PBL, but suffice it to say that it is a useful method in democratic teaching.

CONCLUSIONS

While the Leviathan model of teaching still has its appeal in some parts of the world, the insights of philosophers like John Dewey have helped to overturn or at least supplement old-fashioned teaching techniques. It is important to note that, although there are important advantages to democratic teaching, there are plenty of reasons why teachers may be resistant to sharing power with students. Basic to the idea of democracy is the principle of equality, which means the power of educator is necessarily eroded in the democratic model – this is not attractive to everyone. In my experience democratic teaching has been an excellent approach that fosters communication and can develop a broad range of skills like critical thinking and public speaking. Research has also proven that student-centered, democratic classroom improves learning outcomes and tools like voting, discussion, and project-based learning are worth implementing because they motivate students and broaden their sense of responsibility.

References:

1. Dewey, J. *How We Think*, Mineola, New York: Dover, 1997 (reproduction of the 1910 work published by D.C. Heath)
2. Dewey, J. 1916. *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
3. Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books, 1996. Print.
4. Hobbes, Thomas, and J C. A. Gaskin. *Leviathan*. Oxford: Oxford University Press, 1998. Internet resource.
5. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
6. MacMath, Sheryl (2008), “Implementing a Democratic Pedagogy in the Classroom.” Toronto, Canada, *Canadian Journal for New Scholars in Education*.
7. Oakley, B. R.M Felder, R. Brent, and I. Elhadj (2004), “Turning Student Groups into Effective Teams,” *The Journal of Student Center Learning*, Vol. 2, No. 1, pp. 9-34, [www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Oakley-paper\(JSCL\).pdf](http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Oakley-paper(JSCL).pdf).
8. Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 549–570.
9. Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass

PECULIARITIES OF FILM TITLE TRANSLATION. THE CASE OF ENGLISH AND ROMANIAN FILM TITLES

Marianna FUCIJI,
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat “B.P.Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** Film title regarded as the main expressive instrument of filmmakers aiming at capturing the attention of the potential viewers definitely belongs to cinematic discourse which got its popularity among linguists and translation researchers on the eve of globalization. Taking into account that cinematic discourse refers also to audiovisual discourse of film narration itself, the study of English film titles is surely linked with audiovisual translation (AVT). When transferring film titles from Source Language (SL) into Target Language (TL) translators encounter certain difficulties. The goal of the present article is to highlight the peculiar nature of English film title translation taking into account linguistic, cultural features of the source language (SL) and target language (TL). The corpus is build up of English film titles translated into Romanian selected from <http://blogcinema.ro> and weekly TV magazine “TV Mania” issued in Romania.*

***Key Words:** film title translation, translation process, linguistic features, cultural features, translation procedures, film title analyses.*

Introduction

Film title, playing a remarkable role in film promotion, is regarded as a unit of linguistic analysis. It is still a less studied area especially when taking into account its interlingual transfer (rendering the film title from one language into another). Title translation maybe a complex process due to the fact that in translating titles we have to consider culture, prejudice, connotation, and collocation as the translator directs his choices to the text’s area. As stated by Leonardi (2011)¹ titles are texts in their own right and, as such, they are characterized by three important elements: 1) sender(s), 2) function(s) and 3) addressees. To this point Leonardi states the following:

in the case of film titles, the sender is the distribution house, and more precisely, the marketing department of the distribution house who are in charge of dealing with the translation of the title. As far as the addressees are concerned, the cultural background of the target audience seems to deeply influence particular translation choices over others because the movie has to sell and has to be

¹ Leonardi, V. (2011). *Translating Film Titles: Linguistic Skills, Cultural Awareness or Marketing Strategies?* // Язык, коммуникация и социальная среда // in Language, Communication and Social Environment, 9, pp. 180–201.

successful. Although it is true that virtually anybody can go to the cinema, in reality according to the title of the film people gain an idea of its content (2011: 132).

The Romanian audience has been exposed to English-language films since the beginning of the XX-th century. Foreign films are mostly imported from the USA, France, Germany, England, Turkey etc. The main providers of film titles in Romania are: internet resources such as <https://www.cinemagia.ro/>, <http://blogcinema.ro/>, <http://www.youtube.com/>, national TV channels, printed commercial advertisements, printed weekly TV magazine /TV Mania/ etc.

In Romania, the translation of foreign films to be displayed on Romanian cinema screens or home screens is the task of distribution houses. Taking into account the data (2012) provided in the annual report on Film Distribution Market in Romania¹ the main film distribution houses (in our case regarded as senders) in Romania in 2012 are the following:

- Clorofilm S.R.L.
- Forum Film România S.R.L.
- Independența Film '97 S.R.L.
- Intercomfilm Distribution S.R.L.
- Mediapro Distribution S.R.L.
- Metropolis Film S.R.L.
- New Films International România S.R.L.
- Odeon Cineplex S.R.L.
- Ro Image 2000 S.R.L.
- Transilvania Film S.R.L.
- Voodoo Films S.R.L.

Analyzing the findings from the report on Film Distribution Market in Romania it is obvious that most of Hollywood films are being translated and distributed by *Intercomfilm Distribution S.R.L.* and *Odeon Cineplex S.R.L.* or to be more precise by the marketing department of the distribution house who is in charge of dealing with the translation of the film title. The Romanian audience is regarded as addressee (being the target audience) in our case. The cultural background of the Romanian audience influences in a way or another the translation choices of film titles from English into Romanian. The process of translation is a process of decision-making. The professional translator moves from the concrete source text, to the construction of the virtual translation, in order to produce the most appropriate target text. When translating a film title, consideration is given to functions to be performed in another market and in another language culture and meaning. Also when transferring film titles from Source Language (SL) into Target Language (TL) translators encounter certain difficulties at the linguistic and cultural level. In the following sections some of

¹ See in *Raport privind piața distribuției de filme către cinematografe din România, 2012*

the film titles from the corpus are going to be analysed from linguistic and cultural point of view keeping in mind their functions in translation.

Film Titles Translation from Linguistic Perspective

Translation quality assessment (TQA) is obviously a central component of translation, and it is strongly linked to theories and conceptualizations of translation. There are numerous approaches evaluating translations. In linguistically – oriented approaches the source text, its linguistic and textual structure and its meaning potential at various levels are seen as the most important factor in translation. The Original *House Model of Translation Quality Assessment* (1977)¹ is firmly based on the notion of equivalence which is the core concept in translation quality assessment. According to House, the notion of equivalence is related to preservation of meaning across two different lingua-cultures. In this case the three aspects of that meaning are relevant for translation: a semantic aspect; a pragmatic aspect; a textual aspect.

Keeping in mind that ‘*equivalence*’ is the fundamental criterion of translation quality one of the ways to measure the translation quality of film titles could be by applying the concept of equivalence. Equivalence in translation of film titles is very widely used. Such titles usually denote the main character of the film or a place name. The examples given in the table below reflect the three types of equivalence in translation: equivalence of meaning (semantic equivalence); equivalence of effect (pragmatic equivalence); equivalence of function (functional equivalence).

Table 1. Equivalence in Film –Titles Translation

English title (ST)	Romanian title (TT)
<p>McCabe & Mrs. Miller (USA, 1971, Drama) A gambler and prostitute become business partners in a remote Old West mining town, and their enterprise thrives until a large corporation arrives on the scene. [TVmania, nr. 49 (687), 05 decembrie 2011]</p>	<p>McCabe și Mrs. Miller</p>
<p>Donnie Brasco (USA, 1997, Drama) An FBI undercover agent infiltrates the mob and finds himself identifying more with the mafia life, at the expense of his regular one. [TVmania, nr. 49 (687), 05. decembrie 2011]</p>	<p>Donnie Brasco</p>

¹ House, Ju. (1997) *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

<p>Charlie St. Cloud (USA/ Canada, 2010, Drama) Charlie’s brother, Sam, dies in a car crash that Charlie survives. Charlie is given the gift of seeing his dead brother, but when the girl he falls in love with his life is at risk, he must choose between his girlfriend and his brother. [TVmania, nr. 20 (763), 20 mai 2013]</p>	<p>Charlie St. Cloud</p>
<p>Men, Women & Children (USA, 2014, Drama/ Comedy) A group of high school teenagers and their parents attempt to navigate the many ways the Internet has changed their relationships, their communication, their self-image, and their love lives. It is based on a novel of the same name written by Chad Kultgen. [TVmania, nr. 25 (872), 22.06.2015]</p>	<p>Bărbați, femei și copii</p>
<p>The Nutcracker (USA, 1993, Musical) On Christmas Eve, a little girl named Marie (Cohen) falls asleep after a party at her home and dreams herself into a fantastic world where toys become larger than life. Her beloved Nutcracker (Culkin) comes to life and defends her from the Mouse King, then is turned into a Prince after Marie saves his life. [TVmania, nr. 25 (872), 22.06.2015]</p>	<p>Spărgătorul de nuci</p>
<p>A Kindergarten Cop (USA, 1990, Comedy) A tough cop must pose as a kindergarten teacher in order to locate a dangerous criminal’s ex-wife, who may hold the key to putting him behind bars. [TVmania, nr. 21 (764), 27 mai 2013]</p>	<p>Polițist de grădiniță</p>
<p>September (Australia, 2007, Drama) The film is about two 15 year old Australian boys - one black, one white - whose friendship begins to fall apart under the stress of a changing world. The boys are trying to hold their friendship together in spite of the pressures imposed by a turbulent social and political climate. [TVmania, nr. 41 (888), 12 octombrie 2015]</p>	<p>Septembrie</p>
<p>Up in the Air (USA, 2009, Drama) Ryan Bingham enjoys living out of a suitcase for his job traveling around the country firing people, but finds the lifestyle threatened by the presence of a potential love interest and a new hire. [TVmania, nr. 49 (687), 5 decembrie 2011]</p>	<p>Sus în aer</p>

The analyzed examples prove that the cases of equivalence reflect the meaning of original title and guarantee the quality of translation as proper names and realia words refer to cultural phenomena and the translated titles are similar to the original titles thus avoiding the deviation in meaning. Such film titles aim to build up cultural bridges when they represent a foreign film in another lingua culture.

The research findings show that the case of nonequivalence at the same time is a common feature in translation of English film titles into Romanian. The translators create a new title in interlingual transfer, which is hardly to be recognized from the original one. The table below displays the cases of nonequivalence applied in translation.

Table 2: Nonequivalence in translation of film titles

English title (ST)	Romanian title (TT)	Comments
<p>Spanglish (USA, 2004, Comedy/ Drama) The film tells a story of a Mexican woman (named Flor) and her daughter who move to California. In Los Angeles Flor finds a job as a housekeeper in the house of John and Deborah Clasky. In the following Flor falls in love with John. [TVmania, nr. 25 (872), 22.06.2015]</p>	<p>Cum să nu devii american</p>	<p>The Romanian title reflects the issue of immigration in the USA. “Cum să nu devii american” tells the Romanian audience that someone is trying to preserve his identity even having moved to the United States of America. The original title ”Spanglish” also known as ”Spanish English” refers to Spanish speaking immigrants in Florida, Alabama, California and Texas. The conclusion is that in interlingual transfer the cultural reference was lost. It would be more appropriate to preserve the original title in interlingual transfer.</p>
<p>Jawbreaker (USA, 1999, Black Comedy) Three of the most popular girls at Reagan High accidentally kill the prom queen with a jawbreaker when a kidnapping goes horribly wrong. [TVmania, nr. 41 (888), 12 octombrie 2015]</p>	<p>Regina Balului</p>	<p>The Romanian title refers to the main character (the queen of the high school ball) who was killed with a jawbreaker. The Romanian audience gets a new title denoting the main character of the film. This title is more appropriate in this case.</p>
<p>View from the Top (USA, 2003, Comedy) A small-town woman tries to</p>	<p>Stewardesa</p>	<p>The Romanian title refers to the main character of the film who is trying to achieve her goal of</p>

<p>achieve her goal of becoming a flight attendant. [TVmania, nr. 25 (872), 22 iunie 2015]</p>		<p>becoming a flight attendant. The translated title matches the content of the film.</p>
<p>Camp Cucamonga (USA, 1990, Comedy) Standard camp shenanigans and romance amongst the counselors and the campers at a lake front summer camp. [TVmania, nr. 21 (764), 27 mai 2013]</p>	<p>Cum mi-am petrecut vara</p>	<p>The translated title refers to summer vacation and doesn't match the original one. The original title contains a realia "Cucamonga" denoting a city in the South of California. The translated title lost the cultural coloring as the realia word was not preserved in interlingual transfer.</p>
<p>Bookies (USA/Germany, 2003, Drama) Centers on four college friends who become small-time bookies, only to find their world spinning dangerously out of control when their greed attracts the attention of organized crime. [TVmania, nr. 21 (764), 27 mai 2013]</p>	<p>Cu mafia nu pariezi</p>	<p>The translated title centers on the word "mafia" having a reference to some local Italian bookies who threatened the college students to back down with their business because their territories for the business overlap. The Romanian title doesn't match the original one and is expected to attract the potential viewers based on the semantics of the word "mafia".</p>
<p>Blow (USA, 2001, Drama) The story of George Jung along with the Medellin Cartel, headed by Pablo Escobar established the American cocaine market in the 1970's in the United States. [TVmania, nr. 21 (764), 27 mai 2013]</p>	<p>Visul alb</p>	<p>The original title comes from a slang term for cocaine. Thus it would be more appropriate to translate the film title as "Cocaine" due to the fact that the main character is involved in selling drugs and got to prison namely because of it.</p>
<p>Cake (USA, 2014, Drama) The story centers on Claire Bennett as she struggles to come to terms not only with the aftermath of the car accident that killed her son and left partially disabled by chronic pain, but also with the suicide</p>	<p>Fericire cu orice preț</p>	<p>The translated title refers to happiness. The main character of the film lost her son in the car accident and later lost her friend Nina (who commits a suicide). The main character Claire Bennett is trying to overcome her grief being enrolled in a chronic pain</p>

of Nina Collins, a woman from her chronic pain support group. The film documents how Claire’s pain and grief affect her behavior, her relationships with other people. [TV Mania Magazin Nr. 19(866) 11 mai 2015]		support group. The Romanian title reflects the main theme of the film being appropriate to the content of the film.
--	--	---

The analyzed examples show that sometimes nonequivalence is also appropriate in interlingual transfer of film titles. But in this case the cultural reference is not always preserved. Equivalence relation between a target text and a source text can prove to be problematic because a translation cannot be exactly equivalent to the source text at all levels for various reasons. That is why scholars and theorists working in the field have focused on different levels distinguishing different types of equivalence such as formal and dynamic; semantic equivalence, pragmatic equivalence, functional equivalence, etc.

Findings show that sometimes translated film titles differ semantically and stylistically from the original English – language film titles. Having analysed the translation of Hollywood film titles in Romania a deviation in meaning occurs in most of the cases of translation. For example “*Adaptation*” (Comedy, 2002) was translated into Romanian as *Hoțul de orchidee* [*The Orchid Thief*]; *Pants on Fire* (Comedy, 1998) becomes *Aventura extraconjugală* [*Extramarital Adventure*]; *View from the Top* (Comedy, 2003) was translated into Romanian as *Stewardesa* [*Stewardess*]; *Language Of a Broken Heart* (Comedy, 2011) was translated as *Un romantic incurabil* [*An Incurable Romantic*]. These film titles were registered on the pages of TV Mania Magazine (Nr. 31 (565) 3 August 2009 and Nr.18 (865) 4 May 2015) issued weekly in Romania. Having analysed American film titles selected from TV Mania Magazine (2009- 2016) we could point out film titles with free translation. When providing back translation to Romanian titles these won’t match semantically with the original title of the film. The examples from our corpus given below display such case of translation:

English Film Title (ST)	Romanian Translation (TT)	Back Translation
Monster’s Ball (Drama, 2001)	Puterea dragostei	Power of Love
A Mother’s Rage (Drama, 2013)	O escapade super	A Super Getaway
Middle of Nowhere (Drama, 2012)	Între două vieți	Between Two Lives
When the Game Stands Tall(Drama, 2014)	Un antrenor de legend	A Legendary Coach
Snow Angels (Drama, 2007)	Rataciți prin viață	Wondering through Life

Film titles and cultural transfer

Because culture is a complex phenomenon to transmit cultural elements through translation is not an easy task. Mildred L. Larson (1984)¹ considers that all meaning is culturally conditioned and the response to a given text is also culturally conditioned. She states that each society will interpret a message in terms of its own culture:

.... . *The receptor audience will decode the translation in terms of its own culture and experience, not in terms of the culture and experience of the author and audience of the original document. The translator then must help the receptor audience understand the content and intent of the source document by translating with both cultures in mind* (Larson, 1984 : 436-437).²

To this point Larson (1984: 95-96) stresses out that when the source language culture and the target language culture are very different, it is often difficult to find equivalent lexical item for a culture specific word. Vinay and Darbelnet in their cultural theory of translation, state that there could be different translation procedures for rendering a word from SL to TL (Munday, 2001: 56-60)³:

- 1) Borrowing
- 2) Calque (loan shift)
- 3) Literal Translation
- 4) Transposition (Shift)
- 5) Modulation
- 6) Equivalence
- 7) Adaptation

On the assumptions of Skopos theory film titles fulfill a number of ‘Skopos’ –goals : informative ‘skopos’, aesthetic ‘skopos’, commercial ‘skopos’, cultural ‘skopos’. Taking into account the fact that every culture has its specific system of values the aim of the given study was to capture the complexity of translating film titles from English into Romanian exposing the importance of cultural phenomenon. The film titles selected for the analysis were taken from <http://blogcinema.ro> (Top films 2014 -2015). Out of 300 analysed films – 150 items were top films in 2014 and the other 150 items were top films in 2015. Keeping in mind the audience-oriented and cultural approaches to translation we could determine the ways the culture –bound elements of English language culture are being transferred into Romanian language culture.

¹ Larson, Mildred L. (1984) *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Lanham and New York: University Press of America, Inc.

² Ibid

³ Vinay, J., & Darbelnet, J (1958/1997). *A comparative stylistics of French and English: A methodology for translation*. In Munday, J. (2001) *Introducing Translation Studies: Theories and Application*. London & New York: Routledge.

Findings show that proper names belonging to a certain language culture are widely used in film titles. The use of proper names as film title is a common feature as it refers to the main character of the film. Romanian translators tend to borrow proper names from English film titles which have no equivalents in Romanian language. By communicating the sense of strangeness the use of proper name makes them work as attention grabbers for prospective viewers. The analysis of film titles from our corpus drives us to conclusion that translation procedures dealing with this phenomenon are varied.

Very often real names are used with zero intervention by the translator. In this case the Romanian translators employ direct translation, more precisely *Borrowing (Transference)* translation procedure. The film titles listed below reflect this situation:

Table 1. Equivalence in Film –Titles Translation

English title (ST)	Romanian title (TT)
Jessabelle (2014) (Horror, Thriller)	Jessabelle
John Wick (2014) (Action Thriller)	John Wick
Ida (2013) (Drama)	Ida
Danny Collins (2015)(Comedy, Drama)	Danny Collins
Pasolini (2014)(Drama)	Pasolini
Chappie (2015) (Action)	Chappie

In some cases spelling changes are made to bring the title into line with Romanian norms. In this case the Romanian translators employ *Transliteration and Naturalisation* procedures. The film titles provided below directly reflect this case:

English title (ST)	Romanian title (TT)
Leviathan (2014) (Drama)	Leviatan (<i>Transliteration</i>)
Noah (2014) (Adventure, Drama)	Noe (<i>Transliteration</i>)
St. Vincent (2014)(Comedy)	Sf. Vincent (<i>Naturalisation</i>)

In other cases the translator’s intervention comes out when it comes to forms of address preceding proper names which are transferred into Romanian through a suitable *Cultural equivalent*:

English title (ST)	Romanian title (TT)
Miss Julie (2014) (Drama)	Domnișoara Julie
Mr. Peabody & Sherman (2014) (Animation, Adventure, Comedy)	Dl. Peabody și Sherman

The other portion of film titles denoting the main character of the film are

left entirely in English thus promoting the effect of source language culture. Some of these names are real names (Mike, Walesa, Prince Avalanche), some are fictional names (Ted, Poltergeist, Terminator, Chef etc.) The Romanian translators use *Borrowing* known as *Transference procedure*. The examples below clearly demonstrate this procedure:

English title (ST)	Romanian title (TT)
Magic Mike XXL (2015) (Comedy, Drama)	Magic Mike XXL
Gone Girl (2014)(Drama, Thriller)	Gone Girl
Walesa: Man of Hope (2013) (Drama)	Walesa: Man of Hope
Hitman: Agent 47 (2015) (Action, Thriller)	Hitman: Agent 47
Foxcatcher (2014) (Drama, Sport)	Foxcatcher

From the examples listed above we can see that fictional name is left the way it is in the original. The effect of source language culture is being preserved in film titles containing proper and fictional names those strongly culture-bound elements making *Borrowing* as a commonly used procedure to transfer these culture-bound items from source language culture into the target language culture.

The following film titles also have a reference to the main character of the film (Nightcrawler, The Good Dinosaur, The Wolf of Wall Street, Saving Mr. Banks, Cinderella etc.).The translators apply literal (direct) translation into Romanian (*Calque procedure*) preserving the name of the character (ex. The Little Prince – Micul Print; American Sniper –Lunetistul American; The Wolf of Wall Street- Lupul de pe Wall Street) and providing a *Cultural Equivalent* denoting the main character in the target culture (ex. Cinderella – Cenușăreasa). The film titles provided below reflect these procedures:

English title (ST)	Romanian title (TT)
The Good Dinosaur (2015) (Comedy, Adventure)	Bunul Dinozaur
Cinderella (2015) Adventure, Drama)	Cenușăreasa
The Little Prince (2015) (Animation)	Micul print
Nightcrawler (2014) (Drama, Thriller)	Prădător de noapte
Fifty Shades of Grey (2015) (Drama, Romance)	Cincizeci de umbre ale lui Grey
American Sniper (2014) Action, Drama)	Lunetistul American
The Wolf of Wall Street	Lupul de pe Wall Street

The film titles to be explained below also refer to the main character of the film in original language but their translation into Romanian reflects in some cases a new title having a greater semantic value in the target culture. The Romanian translators apply indirect (oblique) translation and namely creating a new title in

this case. The following film titles reflect such phenomenon:

English title (ST)	Romanian title (TT)
The Cobbler (2014) (Comedy, Fantasy)	O zi în pantofii altcuiva
A Most Wanted Man (2014) (Thriller)	Vânătoarea de spioni
The Wedding Ringer (2015) (Comedy)	Nuntași de închiriat

The above mentioned English film title ‘The Cobbler (2014) is transferred into Romanian language culture as ‘O zi în pantofii altcuiva’ providing a new title from lexical point of view. The word ‘Cobbler’ in English language culture is used in reference to a person whose job is mending shoes. In Romanian language culture the word ‘cizmar’ could be used as cultural equivalent for the English word ‘cobbler’. The Romanian translators provided a new title explaining the significance not only of the ‘shoes’ but also of the ‘day’ when one day the main character Max Simkin discovered trying on his client’s shoes that he could immediately be transformed into the owner of those shoes. So each day Max Simkin was wearing different shoes transforming himself into the person he wished to be.

Another procedure used by Romanian translators is *Synonymy*. The following example highlights this case:

English title (ST)	Romanian title (TT)
Blackhat (2015) (Action, Drama)	Hacker

In English language the cultural word ‘Blackhat’ is a polysemantic word used in reference to a bad person a criminal or a villain in a film; in reference to computing it denotes a person who hacks into a computer network with malicious or criminal intention. The English word ‘Hacker’ is a loan word in Romanian and widely used in many world’s languages in reference to a person who hacks into a computer network with bad intentions. The original film title ‘Blackhat’ would produce less effect on Romanian audience compared with the Romanian variant ‘Hacker’ having a greater semantic and pragmatic value for Romanian audience aiming at getting more viewers from commercial perspective. The translators applied indirect translation, *Synonymy* procedure.

Other film titles having a reference to the main character are being transferred into Romanian preserving the original title adding a tag in Romanian language separated by a colon or full stop. From structural point of view it consists of 2 parts: English title (*Borrowing*)+ the addition of a catchy phrase in Romanian (*Expansion or Explanation*). This way the viewers are able to grasp, to a greater degree, the content of the movie. The film titles listed below point out this strategy:

English title (ST)	Romanian title (TT)
The Peanuts Movie (2015) (Animation, Comedy)	Snoopy și Charlie Brown: Filmul Peanuts
American Ultra (2015) (Action, Comedy)	American Ultra: Agent descoperit
The Gunman (2015) (Action, Drama)	The Gunman. Pe viață și pe moarte
Saving Mr. Banks (2013) (<u>Biographic</u> , Comedy, <u>Musical</u>)	Saving Mr. Banks: În căutarea poveștii
Child 44 (2015) (Thriller)	Child 44. Crime trecute sub

As far as we can see the translators try to preserve the fictional name of the character adding in Romanian title a semantic nuance or a ‘hook phrase’ to raise the attention of the viewers, or to disclose some crucial information in advance. Thus the translators employ *Couplets* (a combination of 2 or 3 procedures).

Film Titles denoting *place names* are favoured by film-makers. Such titles are meant to attract the attention of potential viewers as they give a reference to the geographical area, real or fictional place names. Romanian translators in most cases use *Transference (Borrowing)* procedure (ex. Peddington (2014)– Peddington); *Calque* procedure (The Grand Budapest Hotel (2014)-Hotel Grand Budapest) , *Expansion* (ex. San Andreas (2015) -Dezastrul din San Andreas). The film titles listed below demonstrate the applied procedures:

English title (ST)	Romanian title (TT)
Nebraska (2013)(Adventure, Drama)	Nebraska
Paddington (2014) (Comedy) - Paddington	Peddington
The Grand Budapest Hotel (2014) (Comedy, Drama)	Hotel Grand Budapest
San Andreas (2015) (Thriller)	Dezastrul din San Andreas
Dallas Buyers Club (2013) (Drama)	Dallas Buyers Club

The following film titles denote ‘*institutions*’. the Romanian translators use literal translation (ex: Vampire Academy(2014) – Academia vampirilor) in most of the cases employing *Borrowing procedure* (ex. Alt Love Building (2014)- Alt Love Building); *Calque procedure* (ex. Kingsman: The Secret Service(2014) – Kingsman: Serviciul secret; The Man from U.N.C.L.E (2015) -Agentul de la U.N.C.L.E).The examples of selected film titles listed below in their Romanian translation reflect the above described procedures :

English title (ST)	Romanian title (TT)
Vampire Academy (2014) (Action, Comedy, Fantastic)	Academia vampirilor
Alt Love Building (2014) (Comedy)	Alt Love Building
Jimmy’s Hall (2014) (Drama)	Salonul lui Jimmy
Kingsman: The Secret Service (2014) (Action,	- Kingsman: Serviciul secret

Adventure) -	
The Man from U.N.C.L.E (2015) (Action, Adventure, Comedy)	Agentul de la U.N.C.L.E.

The film title *Alt Love Building (2014)* is worth mentioning as it is a Romanian comedy about a camp where people can fix their love relationship. The film producers have chosen an English title denoting the fictional name of the institution where couples apply to save their relationship.

The film titles *Kingsman: the Secret Service (2014)*, *Spectre (2015)* and *The Man from U.N.C.L.E* refer to secret organisations for secret agents. When transferring into Romanian we can notice in Romanian film titles that the Romanian translators tend to preserve the culture-specific items from the source language culture in the target language culture.

A great number of film titles from our corpus contain various cultural references denoting objects for example *Cake (2014)*, *The Loft (2014)* and other concepts and beliefs related to social life of the source language culture for example *American Hustle (2013)*, *The Stag (2013)*, *Babysitting (2014)* etc. To transfer the English film title into Romanian language culture the translators use literal and indirect translation employing various procedures and adapting the original film title closer to Romanian viewers. Among these procedures are *Transposition, Approximate Equivalent, Calque, Expansion, Reduction, Providing a new title, Adaptation*. The film titles listed below reflect the above mentioned procedures:

English title (ST)	Romanian title (TT)
American Hustle (2013) (Drama)	Țeapă în stil American (Transposition)
English Vinglish (2012) (Comedie, Drama)	Off... Engleza asta (Approximate Equivalent)
Cake (2014) (Drama)	Fericire cu orice preț (Providing a new title)
The Loft (2014) (Thriller)	Ispita (Literal Translation)
Babysitting (2014) (Comedy)	Babysitting cu surprize (Expansion or Explanation)

Conclusions

The investigation based on the study of English film titles proves that most of Hollywood films are being translated and distributed in Romania by *Intercomfilm Distribution S.R.L.* and *Odeon Cineplex S.R.L.* or to be more precise by the marketing department of a Distribution House.

Our findings show that the use of proper names in film titles is a common feature as it refers to the main character of the film. Romanian translators tend to borrow proper names from English film titles which have no equivalents in

Romanian language by communicating the sense of strangeness make them work as attention grabbers for prospective viewers. Having analysed a number of film titles from our corpus we have noticed that translation procedures dealing with this phenomenon are varied.

A great number of film titles from our corpus contain various cultural references denoting objects and other concepts and beliefs related to social life of the source language culture. To transfer the English film title into Romanian language culture the translators use literal and indirect translation employing various procedures and adapting the original film title closer to Romanian viewers. Among these procedures are *Transposition*, *Approximate Equivalent*, *Calque*, *Expansion*, *Reduction*, *Providing a new title*, *Adaptation*. The findings show that to get an effective film title the Romanian translators tend to employ literal and indirect translation and apply various procedures.

THE MATERNAL PORTRAIT IN JULIA KAVANAGH'S *RACHEL GRAY*

**Alina PINTILLII, doctorand, asistent universitar,
Catedra de Limbi Moderne
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul**

Abstract: *The present article is intended to contribute to the literary recovery of Julia Kavanagh – one of the forgotten women writers of the Victorian age –, through the exploration of the relationship between the maternal figure outlined in the novel Rachel Gray and its corresponding socio-historical template. By indicating that the literary representation of the mid-nineteenth-century (step)mother of the respectable working classes replicates the stereotype of the wicked stepmother, the paper proves that the former is not created in consistency with the prototypical portrait of mid-Victorian working-class (step)mothers. Thus, the recent invalidation of the widespread assumption that nineteenth-century realist fiction should be assessed according to how faithfully it reproduces things and people in the real world is confirmed and the negative reception of Julia Kavanagh's novels based on this assumption is proved unfounded.*

Keywords: *maternal figure, representation, stereotype, socio-historical paradigm, respectable working classes of the mid-nineteenth century*

Rachel Gray, the novel Julia Kavanagh publishes in 1856, concentrates on various problems regarding parent-child relationships of two incomplete families belonging to the respectable working classes of the late 1840s. It fully depicts the strained relationship between the eponymous protagonist and the only parent with whom she lives – her stepmother. The latter, Mrs. Gray, is the embodiment of the stereotypical stepmother, as she mistreats the humble and submissive daughter of her husband, who forsakes them and leaves the child under her care. Mrs. Gray's portrayal centres on her stepmothering, the only family role she performs during the time span of the first narrative, as she is freed from her role as a wife by being abandoned by her husband and from her role as a mother through the premature death of her own daughter. Although Mrs. Gray fulfils the parental responsibilities assigned to mid-nineteenth-century working-class mothers during her children's tender age, the authoritarian, controlling attitude and unjust behaviour she displays towards her adult stepdaughter shed an unfavourable light on her image as a stepmother. Mistreating the child of her husband, while loving her own child, Mrs. Gray epitomises the stereotypical wicked stepmother. Presented this way, the mother figure of the novel is not constructed in agreement with the representative sample of working-class Victorian mothers, as not all of them found themselves in the role of stepmother and even those who experienced this role did not usually fit the negative stereotype ascribed to stepmothers.

Before exploring Mrs. Gray's stepmothering, as disclosed through her relationship with her stepdaughter, her character traits are worth discussing; they ultimately determine her parental behaviour. It seems that harshness is her defining attribute, as it is highlighted through repetition: "She was kind in her way, but that was at the best a harsh one"¹; "this harsh, yet not unloving or unloved companion"²; "her stepmother, so harsh, yet so kind in her very harshness"³; "the love of a harsh, but devoted mother for an only child"⁴; "She became more harsh, more morose than she had ever been"⁵, etc. All these examples imply that harshness is one of Mrs. Gray's intrinsic qualities, displayed towards both her stepdaughter and her own child. However, most of the statements cited also refer to some of her positive traits, particularly her kindness. It seems that the opposing characteristics, whose contradictory nature is textually rendered here through the use of adversative conjunctions *but* and *yet*, are put together not for contrastive effect, but for the purpose of making her portrayal milder and less scathing. To this end, the external narrator describes Mrs. Gray as a grumbling, "irritable old lady"⁶ with "a sharp temper"⁷, who "was not naturally [...] patient or [...] amiable"⁸, and as "a good and an upright woman"⁹ at the same time. Nevertheless, both direct and especially indirect qualifications indicate that Mrs. Gray's negative qualities dominate her personality, seriously hindering a warm stepparent-stepchild relationship.

Besides the character traits describing Mrs. Gray, other factors also influence the parenting style she adopts with her stepdaughter. Probably the most important of them is Mrs. Gray's lack of love for Rachel. There is a degree of ambiguity in the depiction of Mrs. Gray's feelings for her stepchild. On the one hand, the narrative voice reveals in a roundabout way that Mrs. Gray does not love Rachel by communicating that "there was no sympathy between them"¹⁰ and that the former "did not [...] give [the latter] any great share in her affections. And why and how should a step-mother have loved Rachel when her own father did not?"¹¹. On the other hand, it admits that Mrs. Gray loves her stepdaughter "after her own fashion"¹² and that she has a sort of affection for Rachel which is "free from a

¹ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 25.

² *Ibidem*, p. 164.

³ *Ibidem*, p. 169.

⁴ *Ibidem*, p. 159-160.

⁵ *Ibidem*, p. 160.

⁶ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 121.

⁷ *Ibidem*, p. 182.

⁸ *Ibidem*, p. 29.

⁹ *Ibidem*, p. 28.

¹⁰ *Ibidem*, p. 30.

¹¹ *Ibidem*, p. 25.

¹² *Ibidem*, p. 29.

particle of tenderness”¹. As affection is, by definition, a tender feeling, contradiction is embedded in the last statement, which otherwise clashes with the external narrator’s repeated reference to the fact that Mrs. Gray is kind. The ambiguity about Mrs. Gray’s attitude towards Rachel, generated by incompatibility between these explicit qualifications, appears to suggest that the narrator abandons the position of a reliable judge in order to avoid criticising the character. Having said that, what should be underlined is that implicit qualifications resolve the equivocation surrounding the image of Mrs. Gray, allowing clear insight into her stepmothering experience.

Mrs. Gray’s harshness and lack of affection towards her stepchild are mainly manifested through her speech. There is no friendly conversation between Rachel and her stepmother, who always dominates the dialogues in which they are engaged. She never uses endearments towards Rachel, but instead calls her “a moper”², “a simpleton”³ and a “good-for-nothing creature”⁴. She often rebukes her for various reasons, being disrespectful, rude and offensive, not only on account of the content of her words, but also on account of her tone of voice. The framing clauses of Mrs. Gray’s direct speech disclose the way she usually speaks to her stepdaughter: “said Mrs. Gray, rapping soundly”⁵; “she said, in great anger”⁶; “observed Mrs. Gray, with great asperity”⁷; “she said, her voice quivering with indignation”⁸; “tartly asked Mrs. Gray”⁹; “angrily exclaimed Mrs. Gray”¹⁰; “at length cried Mrs. Gray”¹¹; “indignantly said Mrs. Gray”¹². Additionally, a graphological marker is employed to convey Mrs. Gray’s angry and irritated tone of voice most effectively through the italicisation of the words that she stresses in her speech: “‘Now, Rachel,’ she said, rallying, ‘*will* you hold *your* tongue, and speak of what *you* know, and *not* meddle with politics”¹³. These lines are immediately followed by an overt narratorial commentary, which explains that the use of italics is intended to put across “a proper idea of the awful solemnity with

¹ Ibidem, p. 30.

² Ibidem, p. 12.

³ Ibidem, p. 63.

⁴ Ibidem, p. 122.

⁵ Ibidem, p. 41.

⁶ Ibidem, p. 63.

⁷ Ibidem, p. 63.

⁸ Ibidem, p. 105.

⁹ Ibidem, p. 110.

¹⁰ Ibidem, p. 110.

¹¹ Ibidem, p. 122.

¹² Ibidem, p. 158.

¹³ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 66, original emphasis.

which Mrs. Gray emphasized her address”¹. Thus, the character’s negative and domineering attitude towards Rachel, as expressed through verbal communication, is strongly highlighted by being displayed through various means.

Mrs. Gray’s behaviour towards her stepchild evinces the same patronizing and authoritarian attitude. The external narrator explicitly notes that Mrs. Gray holds “the reins of domestic management in their little household”² and her day-to-day actions confirm the accuracy of this assertion. She controls everything at home, particularly Rachel’s speech and movements. She forbids the girl to express her viewpoint on almost everything, sometimes even on topics concerning her own profession³. Mrs. Gray does not allow Rachel to spend her time as she wants, interrupting her enjoyable moments of meditation⁴ and scolding her for going out without permission and/or for longer than expected⁵. Apart from treating her adult stepdaughter like a child by limiting her freedom of action and expression, Mrs. Gray always torments and teases Rachel⁶. The former’s taunting remarks, combined with her bitter reproaches and violent fits of anger, create a stifling and oppressive atmosphere for the latter, preventing the development of a close relationship between the two.

Describing Mrs. Gray’s parental behaviour in these terms, the novel creates a maternal figure that sustains the stereotype of the wicked stepmother⁷. The similarity between the fictional and stereotypical images becomes even more apparent when considering the character’s love for her own child. An external analepsis reveals that Mrs. Gray had a daughter with Rachel’s father and that the girl, whose name was Jane, died prematurely at the age of thirteen. This objective anachrony does not provide any substantial evidence of the relationship existing between Mrs. Gray and her own daughter because it primarily aims at introducing Rachel’s affection towards her half-sister. Nonetheless, the novel gives a clear indication of the fact that Mrs. Gray loved Jane through another external analepsis:

One solitary love, but ardent and impassioned, had Sarah Gray known, in her life of three-score and ten – the love of a harsh, but devoted mother for an only child. For that child’s sake had its father, whom she had married more for prudential reasons than for motives of affection, become dear to her heart. He was the father of her Jane. For that child’s sake, had she, without repining, borne the burden of Rachel. Rachel was the sister of her Jane. Never should Rachel want

¹ Ibidem, p. 66.

² Ibidem, p. 36.

³ Ibidem, p. 65-66.

⁴ Ibidem, p. 48, 59.

⁵ Ibidem, p. 35, 121.

⁶ Ibidem, p. 48, 166.

⁷ Firth, R., Hubert, J., and Forge, A. *Families and their Relatives: Kinship in a Middle-Class Sector of London*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969/2006, p. 237.

whilst she had heart and hands to work, and earn her a bit of bread¹.

The reversal of words in the first sentence of the excerpt highlights the direct object at the expense of the subject. This secondary constituent becomes the sentential theme, being brought forth for special attention. Thus, the noun phrase *one solitary love* becomes both the introduction and the topic of the message to be conveyed, namely that Mrs. Gray's maternal love for Jane was a driving force behind her feelings, attitudes and intentions towards other members of her family. Viewing the character from within, the external narrator-focalizer reports that her great fondness for Jane impelled her to bear uncomplainingly *the burden of Rachel*. As the last sentence of the quotation above and other narratorial statements suggest, what Mrs. Gray did for Rachel for the sake of her own daughter was nothing more than fulfilling class-specific expectations about parental responsibilities. She met the basic physical needs of her stepdaughter and, to a limited extent, her educational needs until Rachel was eleven, when her education was over and she started working to earn her living. It is apparently in this sense that Mrs. Gray "reared her husband's child like her own"², as the external narrator declares. Nonetheless, since she did not perform her parental duties towards Rachel out of love for her, but out of consideration for Jane, she failed to treat her stepdaughter like her own, becoming particularly hostile towards Rachel after Jane's death. Accordingly, in spite of satisfying some of Rachel's needs during her childhood, Mrs. Gray's attitude and behaviour towards her stepdaughter resemble those of a stereotypical wicked stepmother, who loves her own children, but has no affection and cares little about her husband's.

Embodying the stereotype of the evil stepmother, Mrs. Gray's image does not reproduce the typical historical construct of mid-Victorian working-class mothers. Although stepmothers who did not treat their husbands' children as their own undeniably existed, such parental behaviour was not typical of Victorian stepmothers³. In addition, stepmothers were not representative of any class of English society, including the respectable working classes, where the number of women who found themselves in the role of stepmother was greater than in the classes above them on the social status scale⁴⁵⁶¹. Besides the fact that the

¹ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 159-160.

² Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 28.

³ Bakewell, Mrs. J. *The Mother's Practical Guide in the Physical, Intellectual, and Moral Training of Her Children*. London: John Snow, 1862, p. 268.

⁴ Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009, p. 147.

⁵ Jordan, T. E. *Victorian Childhood: Themes and Variations*. New York: State University of New York Press, 1987, p. 85.

⁶ Anderson, M. 'Households, families and individuals: some preliminary results from the national sample from the 1851 census of Great Britain'. in *Continuity and Change* 3, 1988, 421-38, p. 426.

prototypical working-class Victorian mother was not a stereotypical wicked stepmother, there are other particularities of her parenting that differ from Mrs. Gray's bringing up Rachel, further pointing to the incompatibility between the fictional and socio-historical portraits of the mid-nineteenth-century mother of the respectable working classes. Unlike working-class Victorian mothers who were often irritable, complaining and demanding because they were overloaded with work²³, Mrs. Gray's irritation, grumbling and harshness are not the result of her overworking, since in the present of the narrative, when these negative qualities are displayed, Mrs. Gray does not work for pay, being financially supported by her stepdaughter; nor is she depicted as doing household chores. Instead, her disagreeable, sometimes aggressive, behaviour towards Rachel is partly caused by her predominantly negative personality traits and partly by the fact that she cannot understand Rachel, who is "wholly unlike herself"⁴ and different from the others⁵. Moreover, outbursts of anger like those of Mrs. Gray were more common among the disreputable sections of the working classes rather than among the respectable working classes. However, even disreputable working-class parents oscillated between aggression and affection towards their children⁶⁷, while Mrs. Gray lacks any warm feeling for her stepdaughter and has no kind words for her, with the exception of those uttered on her deathbed, when she admits that she was unfair to Rachel, whom she now acknowledges as "a good and a faithful daughter"⁸.

All things considered, the maternal figure represented by Mrs. Gray reinforces the stereotype of the wicked stepmother, thus disrupting the socio-historical paradigm of respectable working-class (step)mothers of the mid-nineteenth century. This is not to say, of course, that Mrs. Gray's image as a stepmother is not true to life. Sharing certain similarities with working-class mothers of Victorian society and not being portrayed in exclusively negative terms, the maternal character in *Rachel Gray* is realistically drawn. Nonetheless, her parenting does not faithfully reproduce the actual (step)parenting experience of most women belonging to the respectable working classes of the late 1840s, but

¹ Jalland, P. *Death in the Victorian Family*. New York: Oxford University Press, 1996, p. 230, 253-255.

² Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1982/1994, p. 241.

³ Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009, p. 14.

⁴ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 48.

⁵ Ibidem, p. 48, 166.

⁶ Thompson, F. M. L. *The Rise of Respectable Society: A Social History of Victorian Britain, 1830 – 1900*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988, p. 134.

⁷ Burnett, J. (ed.) *Destiny Obscure. Autobiographies of Childhood, Education and Family from the 1820s to the 1920s*. London and New York: Routledge, 1982/1994, p. 223.

⁸ Kavanagh, J. *Rachel Gray*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1856, p. 167.

reflects the discriminatory behaviour of the stereotypical wicked stepmother towards the children of her husband. Thus, the argument that Julia Kavanagh failed to render her fictional characters in consistency with real prototypes – one of the reasons why her works were neglected –, is disproved, because, like other Victorian realist writers, she did not even pursue such a goal. The intention regarding the mother image the novel *Rachel Gray* outlines was instead to create a character that closely conforms to the stereotype of the wicked stepmother, seemingly revealing the concerns of mid-Victorian society surrounding the failure of many women to fulfil the traditional maternal role.

THE SPIRITUAL SELF IN “WHAT MAISIE KNEW” BY HENRY JAMES

Liliana COLODEEVA,
Departamentul limbi și literaturi
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul
colodeeva.liliana@usch.md

***Abstract:** The purpose of the current study has been to analyse, in parallel, the works of two American brothers, William and Henry James, who dominated and influenced the psychological and literary standards of the twentieth century. The corpus of the research consisted of the following theoretical works: “The Principles of Psychology” by William James, ‘The Art of the Novel: Critical Prefaces’ and “Literary Criticism: Essays on Literature, American Writers, English Writers” by Henry James, as well as Henry James’s novels: “The Portrait of a Lady”, “What Maisie Knew”, and “The Ambassadors”. The evidence from this study suggests that a set of certain psychological concepts has been treated by both brothers and that a lot of similar ideas can be found in their works. Both were interested in how the human mind works and tried to experiment with modernist ideas and concepts, such as the stream of consciousness, point of view, impressions, emotions, sensations and perceptions.*

***Key words:** impressions, spiritual self, stream of consciousness, point of view.*

Throughout his novels, Henry James’s use of impressions, sensations and perceptions makes it possible to offer the reader a subliminal insight into the consciousness of his characters. *What Maisie Knew* is a novel which can offer plenty of examples of sensations and perceptions of a little girl which help her to perceive the outer world. Maisie’s perceptions of a child allow her to openly meet new people and judge them according to her own impressions. Furthermore, throughout this novel Henry James remained loyal to his choice of point of view and the entire novel shows the story only through Maisie’s perspective. This makes the reading of the novel both provocative and confusing at the same time. Uncomplicated things are told from a child’s point of view in James’s complicated manner. A simple case of divorce and adultery is perceived very differently by adults and by the child. In one case (parents), it is a situation which is easily overpassed and forgotten, in the other (child), it is felt more deeply and has a great impact on the formation of Maisie’s experience and further perception of the world. Finally, thanks to her own perceptions and impressions, Maisie learns to perceive the world and the people around her, so as to arrive at correct conclusions and make reasonable decisions in life.

Moreover, Henry James attempts to imitate the stream of consciousness of the characters. The use of complex and elaborate sentences demonstrate the

characters' collision of ideas, fleeting of thoughts, and richness of emotions; besides, they also point to the selective attention of the mind. The novel *What Maisie Knew* (1897) concerns itself with the thoughts, feelings and emotions which the young heroine experiences during the narrative. The plot of the novel is not a complex one; it is not constructed on the objective narration and description of the external events. The novel rather enthralls with the style of narration which is built on the subjective experience of Maisie Farange, a six year old girl.

The impressive glut of reported clauses introduced by mental verbs like *think*, *wonder*, *feel* proves the stream of consciousness narrative style selected by Henry James in *What Maisie Knew*. James portrays Maisie's mental life in almost every sentence of the novel which, in William James's words, is one's natural state of mind, that is, the "stage of reflective condition" (2006: 273)¹. Because the child is constantly perceiving and learning new things the instances of the usage of the verb *to wonder* reaches the number of 20, and of the verb *to feel* surpasses the number of 70. The following excerpt introduces three of the forms of the root *feel* by means of complex lexical repetition, which are all used in relation to Maisie:

Maisie **felt** bewildered and was afterwards for some time conscious of a vagueness, just slightly embarrassing, as to the subject of so much amusement and as to where her governess had really been. She didn't **feel** at all as if she had been seriously told, and no such **feeling** was supplied by anything that occurred later. Her embarrassment, of a precocious instinctive order, attached itself to the idea that this was another of the matters it was not for her, as her mother used to say, to go into (James 1996: 35-36)².

The extensive use of this verb helps James picture the mental conditions the child undergoes throughout the novel and render the state of her consciousness while she tries to understand the world through her senses. She associates the new things or situations with the things already known to her so that it becomes more of a vivid picture to her comprehension:

Mrs. Beale clearly was, **like** Sir Claude, on Maisie's, and papa, it was to be **supposed**, on Mrs. Beale's. Here indeed was a slight **ambiguity**, as papa's being on Mrs. Beale's didn't somehow seem to place him quite on his daughter's. It sounded, as this young lady **thought** it over, very much like puss-in-the-corner, and she could only **wonder** if the distribution of parties would lead to a rushing to and fro and a changing of places. She was in the presence, she **felt**, of restless change: wasn't it restless enough that her mother and her stepfather should already be on different sides? (James

¹ James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameoft>>

² James, H. (1996) *What Maisie Knew*. Oxford: Oxford University Press

1996: 82)¹.

Every event, situation or person seems to have a certain impact on the little child and all the impressions, memories, thoughts and associations which occur in her mind are constantly rendered in the novel. The feelings and impressions experienced by Maisie in the past form associations and judgments of the present if experienced again under same or other circumstances. William James observes that one's judgment of the thoughts and impressions about things in the past when combined with the thoughts and impressions of the same things in the present help a child establish in his mind "the notion of realities, past and distant as well as present" (2006: 273)². Below is an extract from the novel, foregrounding Maisie at the point of leaving her mother's house to go to her father's. Her mind unconsciously pictures the same situation which happened half a year ago when she was leaving for her mother. She remembers the same people, in the same situation, and compares the picture of the past with one in the present:

She remembered the difference when, six months before, she had been torn from the breast of that more spirited protectress. Miss Overmore, then also in the vestibule, but of course in the other one, had been thoroughly audible and voluble; her protest had rung out bravely and she had declared that something – her pupil didn't know exactly what – was a regular wicked shame. That had at the time dimly recalled to Maisie the far-away moment of Moddle's great outbreak: there seemed always to be 'shames' connected in one way or another with her migrations. At present, while Mrs. Wix's arms tightened and the smell of her hair was strong, she further remembered how, in pacifying Miss Overmore, papa had made use of the words 'you dear old duck!' – an expression which, by its oddity, had stuck fast in her young mind, having moreover a place well prepared for it there by what she knew of the governess whom she now always mentally characterised as the pretty one. She wondered whether this affection would be as great as before: that would at all events be the case with the prettiness Maisie could see in the face which showed brightly at the window of the brougham (James 1996: 33-34)³.

With reference to textual unity, to follow Maisie's stream of thought, a fragment when Maisie meets her father after a long period of time is considered. She was strolling with her stepmother and her stepfather when they caught Mr Beale with another woman. The girl does not understand the gravity of the situation created. After a short dispute with his wife, Mr. Beale takes his daughter to his mistress's

¹ James, H. (1996) *What Maisie Knew*. Oxford: Oxford University Press

² James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameoft>>

³ James, H. (1996) *What Maisie Knew*. Oxford: Oxford University Press

house. There, reflecting and smoking in her face, he announces his departure to America. The moment they have been sharing brings a lot of thoughts and ideas to her mind; and their vividness grows in the eyes of the reader because of the contrast between her father's thoughts about her. This section is a rare example of James's deviation from Maisie's point of view and a mild transition to Beale Farange's perspective. The striking innocence of Maisie's thoughts is paralleled against her father's self-centred judgements:

When he had lighted a cigarette and begun to smoke in her face it was as if he had struck with the match the note of some queer clumsy ferment of old professions, old scandals, old duties, a dim perception of what he possessed in her and what, if everything had only – damn it! – been totally different, she might still be able to give him. What she was able to give him, however, as his blinking eyes seemed to make out through the smoke, would be simply what he should be able to get from her. To give something, to give here on the spot, was all her own desire. Among the old things that came back was her little instinct of keeping the peace; it made her wonder more sharply what particular thing she could do or not do, what particular word she could speak or not speak, what particular line she could take or not take, that might for every one, even for the Countess, give a better turn to the crisis. She was ready, in this interest, for an immense surrender, a surrender of everything but Sir Claude, of everything but Mrs. Beale. The immensity didn't include *them*; but if he had an idea at the back of his head she had also one in a recess as deep, and for a time, while they sat together, there was an extraordinary mute passage between her vision of this vision of his, his vision of her vision, and her vision of his vision of her vision. What there was no effective record of indeed was the small strange pathos on the child's part of an innocence so saturated with knowledge and so directed to diplomacy. What, further, Beale finally laid hold of while he masked again with his fine presence half the flounces of the fireplace was: 'Do you know, my dear, I shall soon be off to America?' (James 1996: 145)¹.

The picture of the mental ambiguity in Maisie's head is achieved through the use of parallel construction and lexical repetition. The parallelism is built on the opposition of 'to give' something to Mr. Farange and 'to get' anything from Maisie, as well as on the child's confusion whether to do or not do some/anything just to keep the peace in her relationship with adults. The deictic elements like *it*, *what*, *something*, *this*, and *them* free up the complex lexical repetition. The ambiguity culminates in the clause where the word *passage* hints to the abysmal gap between father and daughter, and the word *vision* is emphatically repeated to reflect their different viewpoint and lack of communication.

¹ James, H. (1996) *What Maisie Knew*. Oxford: Oxford University Press

In *What Maisie Knew*, as in *The Portrait of a Lady*, James respects the rule of the novel representation of thought. In order to make sense, each thought has to have a well-defined “starting point”, a “sense of the whither” and “terminus”, and all the memories or associations which arouse during this process are the consequences to the outer stimuli at the actual moment of thought (James 2006: 228)¹. Furthermore, William James affirms that “the entire thought is present to our mind in the form of an intention to utter” (James 2006: 281) it before we even open our mouth; it all happens because one’s stream of thought is an independent cognitive process. The opening lines of the penultimate chapter (James 2006: 30) of the novel describe Maisie’s reunion with her stepfather, following his trip to England. Their breakfast implies not only nourishment for the body but for the soul as well. Over the meal Maisie thinks out various concerns and questions which invade her mind. From Sir Claude’s reported question about their ‘dejeuner’ to Maisie’s direct question about the same matter there is a long stream of consciousness passage. This passage is an ideal example of the nascence of a thought long before Maisie articulates it. The following is a brief account of the mental process:

- 1) The question about their meal reminds Maisie about her own concern, that is, Mrs. Beale.
- 2) While Sir Claude speaks of his trip to England and back, Maisie wants to say ‘something’ but his strange attitude distracts her attention.
- 3) His attitude reminds her that Mrs. Wix said once about him being multifaceted.
- 4) Maisie admits under present circumstances that he is really different now.
- 5) This idea brings her back to her concern about their topic of discussion.
- 6) She associates their topic (Mrs. Beale) with his tension and this frightens her.
- 7) Maisie panics because it consolidates her earlier suspicion that Sir Claude has lied to her about his relation with her stepmother.
- 8) The image of her stepmother reappears in her mind and she is ready to ask the question which has ripened long before the moment of uttering it.

The stream of thought is gradually formed out of memories and associations in Maisie’s mind. Her concern about Mrs. Beale, her stepmother, has bothered her from their arrival in France, but Maisie and her stepfather have “separated again without speaking of Mrs. Beale”, so she has been carrying this thought for many days. In W. James’s opinion, the thought lives in our sub-consciousness till the right moment for its revival and this gap in consciousness about this very thought is a natural mental state of transition from one thought to another (2006: 241)². The

¹ James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan. Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

² James, W. (2006) *The Principles of Psychology*. vol. 1. [online] London: Macmillan.

parenthetical clauses serve in creating the effect of digression of thought and to add information which is also present in Maisie’s consciousness at the time of thought, only it is the result of the mixture of old and new impressions, as for example:

His allusion to this meal gave her, in the shaded sprinkled coolness, the scene, as she vaguely felt, of a sort of ordered mirrored licence, the haunt of those – the irregular, like herself – who went to bed or who rose too late, something to think over while she watched the white-aproned waiter ... (James 1996: 247).

or,

Mrs. Wix had once said – it was once or fifty times; once was enough for Maisie, but more was not too much – that he was wonderfully various (James 1996: 248)¹.

The image of the little table is not accidentally mentioned by James; it is a confirmation that one’s attention is attracted by things which one is interested in. The “nice little intimate table” catches Maisie’s attention because from her earliest years she has dreamed of “real intimacy” which both her mother and stepmother have been receiving from other people (James 1996: 53)². It is Sir Claude who first offered her this amazing feeling of intimacy; they have been in her father’s drawing-room when he has come to take Maisie to her mother and her joy has “almost overflowed in tears when he [has] laid his hand on her and drew her to him”, Maisie associated this fact with intimacy and has had the air that they have “grown almost intimate” (James 1996: 55).

In this paper, the aim has been to analyse the *stream of consciousness* technique in the novel *What Maisie Knew*. The findings of this analysis provide a wide range of examples of practices and techniques that Henry James uses to achieve an accurate representation of the stream of Maisie’s thought. Among the most frequently used devices are mental clauses, parenthetical clauses and complex lexical repetition. These devices help him portray instances of personal thoughts, flashes of memory, associations and selective attention. Overall, the study shows that Henry James uses elements from psychology in his novels, and this fact has heavily influenced his narrative style. He skilfully operates with the representation of the Consciousness of Self in *What Maisie Knew* to develop more vivid images of his characters. With respect to the representation of the Spiritual Self, it has been demonstrated that the novel offers the reader an inside scoop into the subjective mental life of the characters.

Available from <<https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>>

¹ James, H. (1996) *What Maisie Knew*. Oxford: Oxford University Press

² James, H. (1996) *What Maisie Knew*. Oxford: Oxford University Press

TRANSLATION AS CULTURAL MEDIATION

**Ana ANTIMIR, English teacher,
Modern Languages Department,
“Ioan Vodă High” School of Cahul**

Abstract: *This article reflects the works of different authors who see translation from the perspective of cultural interference, and sustain the idea that the translator has become more than a simple ferryman, but an intercultural expert. The content will also focus on the mediating role and cultural awareness of the translator in the process of translation. The last part of the material will emphasize a contrastive and comparative analysis of culture specific items related to proper names, used in Spiridon Vangheli’s work *Isprăvile lui Guguță* translated by Miriam Morton. According to this analysis, an important thing that should be taken into account for assuring a faithful, correct and clear translation is that a translator must have a wide cultural background of the target and source languages, and use the right translation strategies within this process.*

Key words: *culture, translation, cultural mediation, culture bound terms, proper names.*

Cultural translation

Why is culture and cultural translation so important in these postmodern days? We all know that we live in a cultural diverse world. Encountering people of different cultures made us realize how distinct we are. Starting from food, cloths, and ending with religion, concepts, behaviors, ideals rules of etiquette etc. Nowadays, cultural diversity became a very important aspect for a lot of well developed countries, because of the wage of immigrants that settle there. People from all over the world change their living places due to several reasons: war, poverty, work, studies etc; and they want to establish in a more developed country. So, due to this context the concept of translation, especially cultural translation takes a major importance. As Boris Buden, the Croatian writer, cultural critic, and translator said “This is extremely important for our understanding of the phenomenon of translation. Its social and political role becomes clear only on the ground of the historical process of nation building. Only in this context translation acquires meaning, which transcends a purely linguistic horizon and becomes a cultural and political phenomenon, something we call today cultural translation”¹.

Culture was and will always go together with translation; it is an inevitable aspect that is always touched and respected in the process of translation because language is considered to be an integral part of a culture. According to Cambridge

¹ Buden, B.. Cultural Translation: Why is it important and where to start with, available online at: <http://eipcp.net/transversal/0606/buden/en>, accessed on 26.05.2017.

Dictionary culture means “the way of life, especially the general customs and beliefs, of a particular group of people at a particular time”¹. Online Oxford Dictionary defines culture as “The arts and other manifestations of human intellectual achievement regarded collectively”². The concept of culture has also been defined by Stuart Hall as “the study of relationship between elements in a whole way of life”³. Tylor’s definition of culture is “that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”⁴. Although, there are different interpretations of the concept of culture, they all focus on the relationship between the people and the environment in which they live, and make them different from other nations. Language and culture are interdependent, language is a cultural value, and therefore, culture will always stand in the translation equation.

Speaking about *cultural translation*, the idea belongs to the Indian cultural theorist Homi K. Bhabha in a chapter called *How Newness Enters the World: Postmodern Space, Postcolonial Time and the Trials of Cultural Translation*. The work focuses on the novel *The Satanic Verses* by Indian British novelist Salman Rushdie. Bhabha is worried about the discourse delivered by immigrants from India in the West and who they are perceived by Western cultures. He considers that the situation has two scenarios: either the migrants don’t change throughout the process, or they try to adapt themselves to the conditions of another culture, and become integrated. That type of question can be addressed to some of the major oppositions in translation theory: should the translation preserve the same aspect as the original text, or should it function entirely as part of the new cultural setting?

So, what does cultural translation mean? According to Bhabha “cultural translation is a set of discourses that enact hybridity by crossing cultural borders, revealing the intermediary positions of (figurative) translators. This is the most general sense, the one I am using the term to describe a paradigm”⁵. According to Wikipedia Encyclopedia “cultural translation represents the practice of translation, which involves cultural differences. Cultural translation can be also defined as a practice whose aim is to present another culture via translation. This kind of translation solves some issues linked to culture, such as dialects, food or architecture. The main issue that cultural translation must solve consists in

¹ <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/culture>, accessed on 26.05.2017.

² <https://en.oxforddictionaries.com/definition/culture>, accessed on 26.05.2017.

³ Hall, S.. *Cultural Studies: two Paradigms*, 1981 apud Hassan, S.. *Cultural Translation Problems with Special Reference to English/Arabic Advertisements*, Glasgow University, Department of Arabic and Islamic Studies, 1995, p.29.

⁴ *Ibidem*, p.29.

⁵ Taylor., Francis., *Cultural Translation*, available online at:

<http://cw.routledge.com/textbooks/translationstudies/data/samples/9780415837897.pdf>, accessed on 29.05.2017.

translating a text as showing cultural differences of this text, in respecting the source culture”¹.

Some scientists in this field consider that there is a state of *untranslability*. For example, Eugene Nida, one of the first who discussed about the lack of correspondence between certain cultures “differences between cultures may cause more severe complications for the translator than do differences in language structure”². Therefore, it is understood that different language backgrounds require a special treatment from the part of the translator. “Santoyo, García Yebra and Yifeng, amongst others, support untranslatability when we face texts with terms which are so culture-bound and culture-specific as to defy translation”³. Newmark proposes a classification of these culture bound words. This classification comprises four categories:

1. Ecology (flora, fauna, winds, plains, hills)
2. Material culture (artifacts, food, clothes, houses and towns, transport).
3. Social culture – work and leisure
4. Organizations, customs, activities, procedures, concepts (political and administrative, religious, artistic)
5. Gestures and habits⁴.

These culture bound words do not have an equivalent in the target language that is why they need a special treatment from the translator’s part. An important translation scholar, Peter Newmark, proposes the following translation procedures for *culture specific concepts* as:

- Transference, which is the process of transferring a source language word to a target language text.
- Naturalization, technique which consists of adapting the source language word first to the normal pronunciation, then to the normal morphology of the target language.
- Cultural equivalent, i.e. replacing a cultural word in the source culture with a target language one.
- Functional equivalent, requiring the use of a culture-neutral word.
- Descriptive equivalent, which supposes that the meaning of the culture-bound term is explained in several words.
- Componential analysis: “comparing a source language word with a target language word which has a similar meaning but is not an obvious one-to-one

¹ Cultural Translation, available online at:

https://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_translation, accessed on 29.05.2017.

² Nida, E.. *Towards a Science of Translating with Special reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden E.J. Brill, 1964, p.130.

³ Fernandes Guerra, A., *Translating culture: problems, strategies and practical realities*.

⁴ Newmark, P., *A textbook of Translation*, Prentice Hall, London/New York, 1988, p.95-96

equivalent, by demonstrating first their common and then their differing sense components”¹.

- Synonymy provides a near target language equivalent.
- Through-translation, implying literal translation of common collocations, names of organizations and components of compounds. It is also called calque or loan translation.
- Shifts or transpositions, technique which involves a change in the grammar, for instance the change from singular to plural or the change of a source language noun group to a target language noun etc.
- Modulation, which occurs when the translator transmits the source text message in the target text in conformity with the current norms of the target language.
- Compensation, supposing that the meaning in one part of a sentence is compensated in another part.
- Paraphrase: the meaning of the culture-bound term is explained.
- Couplets occur when the translator combines two different procedures.
- Notes, which are additional information in a translation. They may appear in the form of footnotes. Some theorists consider that too many footnotes in a translation are inappropriate with regard to appearance, but they can explain for the target audience many of the source text contents. Nida favors the use of footnotes as fulfilling at least two functions: to provide supplementary information and to call attention to the original’s discrepancies².

So, cultural translation is a very important issue to be discussed, analyzed and used before, within, and after the process of translation. This concept can be understood as an activity of considering the importance of cultural aspects in the process of translation. It focuses on the position of the translator, his understanding and treatment of the cultural patterns when transposing a source text into a target language. Culture bound terms requires a special attention from the translator’s part. The translator not only renders the meaning but the whole nation together with it.

The translator as mediator between cultures

The increased interest towards culture in the process of translation didn’t let the translator’s role outside this equation. The term *cultural mediator* is a relatively new one, being introduced for the first time by Stephen Bochner, in 1981, in his work “The Mediating Person and cultural identity. In fact, the concept of translator as culture mediator is not new. Referring to this concept, George Steiner pointed out that “the translator is a bilingual mediating agent between monolingual communication participants in two different language communities”³.

¹ Newmark, P., *A textbook of Translation*, Hertfordshire, Prentice Hall, 1998, p.114

² Nida, E., A., *Toward a Science of Translating*, Netherlands, Brill Archive, 1964.

³ Steiner, G., *After Babel –Aspects of language & translation*, Oxford University Press, New York, 1975, p.45.

This idea represented a starting point for defining the role of the translator or interpreter in this field.

Taft defines the role of the *cultural mediator* as “the person who facilitates communication, understanding, and action between persons or groups who differ with respect to language and culture. The role of the mediator is performed by interpreting expressions, intentions, perceptions, and expectations of each cultural group to the other, that is, by establishing and balancing the communication between them. In order to serve as a link in this sense, the mediator must be able to participate to some extent in both cultures. Thus, a mediator must be to a certain extent bicultural”¹. Hatim and Mason in this context, consider that “translators mediate between cultures (including ideologies, moral systems and socio-political structures), seeking to overcome those incompatibilities which stand in the way of transfer of meaning”². According to Karen Bennett, the culture mediator’s role is “negotiating the production of a new text that conforms to the expectations of the target readership while remaining as faithful as possible to the intentions of the original author. In situations where the norms governing textual production in the source culture are radically different from those of the target culture, tensions may be generated that require a great deal of skill to overcome. Hence, the translator's task may also include an interpersonal component, in which she effectively arbitrates between author and text receiver in order to achieve a solution that is acceptable to both”³.

There are many cases when receiving a text which is written in totally different norms of discourse and style, intended for being translated, it is very hard to not be detached from the original. Thus, a translator mediator has to arrange the translation in such a way to correspond to the target language expectations. In such kind of situations, the culture mediator has to apply the necessary techniques of translation, be informed about both source and target cultures. Karen Bennett suggests that a “translator should cultivate different kinds of awareness:

- a) the ideological dimension of the discourse and the effects of different linguistic formulations;
- b) the identity issues invested in particular discourses;
- c) the power balance between the two languages involved in the

¹ Stathopoulou, M., *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*, CPI Books Group Ltd, Great Britain, 2015, available online on: www.books.google.com, accessed on 29.05.2017.

² Hatim, B., Manson, I., *Discourse and the Translator*, Longman, 1990, p.223.

³ Bennett, K., *The Translator as Cultural Mediator in Research Publication*, University of Lisbon, Portugal, postprint of a chapter of *Supporting Research Writing: Roles and challenges in multilingual settings*, Valerie Materese (ed.), Cambridge: Woodhead Publishing (2013) pp. 93-106.

transaction and re-life consequences of failing to take into account”¹.

According to what was analyzed with reference to the idea of translator as cultural mediator, the following conclusions can be made:

1. Translation is a means of international and intercultural communication. And viewing it as a result of the process, it can be influenced and changed by differences between the two languages, two cultures and two communicative situations.

2. The concept of Translation as Mediation is not just rendering a text from one language to another; it requires one more significant aspect mutual understanding of the peoples.

3. The translators don't only mediate or deal with two or more languages but two cultures, with both general and specific country peculiarities.

4. Actually the main job of the *culture mediator* is to facilitate the understanding of cultural aspects from one language into another. This kind of mediator between cultures is the one who prepare and help readers or receivers to pass through the cultural issues in the process of translation.

The translator and interpreter's role is to reformulate a message, to communicate ideas and information from one cultural context to another without altering what is expressed in the original text or speech through the language of the writer or speaker. This is the main reason why translators and interpreters actually mediate rather than merely translate, as their task is to facilitate the process of intercultural communication.

Cultural and Translational Peculiarities of Proper Nouns

It was realized a comparative and contrastive analysis on significant selections from *Spiridon Vagheli's Isprăvile Lui Guguță Translated by Miriam Morton* regarding the use of proper names. The investigations shows the following cultural and translational challenges associated to proper names of Romanian origin: Names and surnames; Characters of Romanian folklore and mythology; Geographical Names; Names of holidays.

• Names and Surnames

“Guguță”² and “Guguța”³ – these two proper names represent names of typical Moldavian characters. Actually, since the appearance of Spiridon Vagheli's book, “Guguță” has become a national symbol. That is way its translation should undoubtedly be close to the original word. In this sense, Miriam

¹ Ibidem. Bennett, K., *The Translator as Cultural Mediator in Research Publication*, University of Lisbon, Portugal, postprint of a chapter of *Supporting Research Writing: Roles and challenges in multilingual settings*, Valerie Materese (ed.), Cambridge: Woodhead Publishing (2013) pp. 93-106.

² Vagheli, S., *Isprăvile lui Guguță*, Guguță – Editura pentru copii, Chișinău, 2014, p.7.

³ Vagheli, S., *Isprăvile lui Guguță*, Guguță – Editura pentru copii, Chișinău, 2014, p.86.

Morton did a good job, using the Naturalization technique she preserved the root and form of the character’s name and just changed the letter “ț” which is specific just for the Romanian alphabet into “z”. The last letter “ă” was also replaced by “e”. The same thing can be observed for the translation of *Guguța* into *Guguza*¹. This kind of transposition of the cultural word seems very natural into the TL. The reader can easily read and pronounce the SL adapted words. The following table shows the differences in translation of these specific cultural names. The proposal is to keep adapting the names to the TL spelling and morphology.

Table 1. Translation of proper names through naturalization technique

“Isprăvile lui Guguță” by Spiridon Vagheli	„Meet Guguze”translated by Miriam Morton	Proposed translation
<i>Guguță</i>	<i>Guguze</i>	<i>Preserve the translation of Miriam Morton/Gugu</i>
<i>Guguța</i>	<i>Guguza</i>	<i>Preserve the translation of Miriam Morton/Guza</i>
<i>Doinița</i>	<i>Doyna</i>	<i>Preserve the translation of Miriam Morton/ Little Doina</i>
<i>Rodica</i>	<i>Rodika</i>	<i>Preserve the translation of Miriam Morton/ Little Rodica</i>

• **Characters of the Romanian folklore and mythology**

“**Moș Martin**”²- according to the *Dictionary of Romanian Traditional Symbols and Beliefs* the character *Moș Martin* “represents a popular name of the bear, which is personified, encountered in several Romanian folktales, and short stories”³. A solution to overcome this cultural problem is to use in the English text the word *Bruin* - meaning “a name for a bear, especially in children's fables”⁴.

“**Moș Ene**”⁵ - In the translation of Miriam Morton “Meet Guguze, she usually omits the presence of this character, but there are cases when it is used a new character, as for example: “When her eyes began to close, the forester lifted her from the windowsill and carried her to bed”⁶. Using *forester* doesn’t actually

¹ Vagheli, S., *Meet Guguze*, translated by Miriam Morton, Adison-Wasley Publishing Compagny, Inc, Massachussets, 1977, p.40.

² Vagheli, S., *Isprăvile lui Guguță*, Guguță – Editura pentru copii, Chișinău, 2014, p.58.

³ Antonescu, R., *Dicționar de Simboluri și Credințe Tradiționale Românești*, p.403

⁴ <https://en.oxforddictionaries.com/definition/bruin>, accessed on 08.05.2017

⁵ Vagheli, S., *Isprăvile lui Guguță*, Guguță – Editura pentru copii, Chișinău, 2014, p.22, p.32.

⁶ Vagheli, S., *Meet Guguze*, translated by Miriam Morton, Adison-Wasley Publishing Compagny, Inc, Massachussets, 1977, p.44.

represent the real meaning of the original; it loses the power of the Romanian folk character. The best way getting out of the situation is to use: *Mr Sandman*¹, which is a *Mr. Sleep*, and *Mr. Dream*.

“**Mătușa Iarna**”²- the word for word translation of this personified character is “Aunt Winter”, but in the source language the word *aunt* has connotation of *very old*. In this case it is needed to transpose the same image of winter as “a very old woman”. The following translation is proposed as “Old Aunt Winter” or “Old Winter”, combining a kind of literal with adaptation techniques.

Table 2. Translating Characters of Romanian folklore

“Isprăvile lui Guguță” by Spiridon Vangheli	„Meet Guguze”translated by Miriam Morton	Personal translation
<i>Moș Martin</i>	<i>missing</i>	<i>Bruin</i>
<i>Moș Ene</i>	<i>missing</i>	<i>Mr Sandman</i> ³ , <i>Mr. Sleep</i> , <i>and Mr. Dream</i> , <i>Old Master Sleep</i> .
<i>Mătușa Iarna</i>	<i>missing</i>	<i>Old Winter</i> , <i>Old Aunt Winter</i>

• **Geographical Names**

One significant aspect to be mentioned is with reference to the name of the village where the action mostly takes place “**Trei Iezi**”. Reading the translated work *Isprăvile lui Guguță*, made by Miriam Morton, it was seen that in all the cases the translator didn’t preserve or gave another name to the village. The only reference is „the village”⁴. This lack of village’s name is probably done to protect the reader from a misunderstanding of the word combination „Trei Iezi”, or because M. Morton translated the book from Russian language and not directly from Romanian, thus, leading to the lose of the name. Although, a solution could be found in this case. The name of the village is literally translated as „Three kids”. Conserving the name of the village will bring a certain originality and attraction to the story. In this sense, the literal translation can be preserved „Three kids” or it can be chosen the version „Three Billy Goats”.

Table 3. Translating Geographical Names

“Isprăvile lui Guguță” by Spiridon Vangheli	„Meet Guguze”translated by Miriam Morton	Personal translation
<i>tîrgul Ieșilor</i>	<i>missing</i>	<i>Iași borough, downtown-</i>

¹ <https://en.wikipedia.org/wiki/Sandman>, accessed on 08.05.2017

² Vangheli, S., *Isprăvile lui Guguță*, Guguță – Editura pentru copii, Chișinău, 2014, p.7.

³ <https://en.wikipedia.org/wiki/Sandman>, accessed on 08.05.2017

⁴ Vangheli, S., *Meet Guguze*, translated by Miriam Morton, Adison-Wasley Publishing Company, Inc, Massachussets, 1977, p.21.

		<i>„a city in eastern Romania, located in the historical region of Moldova.</i>
<i>Trei Iezi</i>	<i>the village</i>	<i>Three kids, Three Billy Goats village</i>

• **Names of holidays.**

“**Duminica Mare**”¹ – literally this proper name will be translated as “Great Sunday”. This represents an important day for the Romanian Christian people. It is celebrated on the 50th day after Easter. In this day, it is not allowed to do housework². The English version of Spiridon Vangheli’s work is missing, that is way the proposed translation can be “Whit Sunday”, with is an equivalent in English language culture, and also, it can be used a footnote, indicating the real name of the holiday in Romanian language as “Rusalii”, and other additional information.

Table 4. Translating names of holidays

<i>“Isprăvile lui Guguță” by Spiridon Vangheli</i>	<i>„Meet Guguze”translated by Miriam Morton</i>	<i>Personal translation</i>
<i>Duminica Mare</i>	<i>missing</i>	<i>Whit Sunday</i>

Conclusion

Thus, translation doesn’t represent just the simple movement of the words from one language to another. It is something broader and more complex which requires the knowledge of specific techniques of translation from the translator’s part. One important moment is the fact that translation also represents the movement between two different cultures. Generally saying, the translation of Miriam Morton is very poor and distant from the Vangheli’s work. Names of Romanian folk characters and proper names require a very deep analysis. The TL version of Miriam Morton is not the best. The majority of proper names and characters are omitted in TL translation; the others do not have the same cultural power as in the original text. Among the most common translation techniques of Romanian proper names and folk characters are: cultural equivalence, omission, naturalization. Therefore, there are several ways for the translator to choose when dealing with such a text plenty of cultural specific terms. One way is to interfere into the SL text, and take the author’s place (as in the case of Miriam Morton), making it more appealing to the target audience. The second way is to be as close to the SL text as possible, risking to be hardly understood or just “English” the text, replacing a cultural reality with another one, killing two birds with one stone.

¹ Vangheli, S., *Isprăvile lui Guguță*, Guguță – Editura pentru copii, Chișinău, 2014, p.127

² Antonescu, R., *Dicționar de Simboluri și Credințe Tradiționale Românești*, p.576

**CARACTERIZAREA FONETICO-FONOLOGICĂ
A MONOFTONGULUI POSTERIOR /ɔ/ DIN LIMBA ENGLEZĂ:
ASPECTELE LINGVISTIC ȘI GLOTO-DIDACTIC**

Larisa USATÎI,
Catedra Filologie Engleză,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chishinău

***Abstract:** The subject under study touches upon the Phonetico-phonological characterization of the English back monophthong /ɔ/ and the Romanian /o/. The purpose of the investigation of the given problem lies in delimiting the common and distinctive particularities of the studied these two monophthongs in order to avoid making typical mistakes concerning the articulation and pronunciation of the English back monophthong /ɔ/. A set of phonetic drills is given in this context.*

***Key-words:** phonetic, phonological, articulation, pronunciation, monophthong, linguistic, glotodidactic, aspects, comparative-contrastive analysis, common, distinctive, typical mistakes.*

Caracteristica articulatorie comparată a monoftongului /ɔ/ de scurtă durată în engleză și /o/ în română – aspectul lingvistic

La articularea monoftongului de scurtă durată /ɔ/ în limba engleză corpul limbii, în comparație cu poziția lui când răsuflăm prin cavitatea bucală, se plasează în partea posterioară și neînsemnat în jos. Rezonatorul bucal se mărește considerabil în partea anterioară și medie a cavității bucale. Maxilarul interior se depărtează mai mult de cel superior în comparație cu deplasarea lui la articularea monoftongului /ɔ:/ englezesc de lungă durată. În baza datelor de röntgenografie (statice și dinamice) în timpul articulării monoftongului /ɔ/ de scurtă durată partea anterioară a spinărușii limbii se ridică în direcția părții anterioare a palatului moale și se mișcă spre linia frontierei dintre palatul dur și cel moale. Buzele sînt rotunjite neînsemnat la emiterea monoftongului /ɔ/, astfel formînd o deschizătură ovală largă.

Monoftongul englez /ɔ/ de scurtă durată este un sunet neîncordat deschis, puțin labializat, posterior, varianta largă (back, open, a broad variation of the low position of the tongue, slightly rounded, short and lax). Monoftongul /ɔ/ englezesc este tipic în astfel de cuvinte ale limbii engleze: *hot* /hɒt/, *box* /bɒks/, *clock* /klɒk/, *want* /wɒnt/, *pot* /pɒt/, *fog* /fɒg/, *not* /nɒt/, *shop* /ʃɒp/, *dog* /dɒg/, *job* /dʒɒb/, *'body* /'bɒdi/, *'doctor* /'dɒktə/, *'wander* /'wɒndə/, *what* /wɒt/, *rock* /rɒk/, *gone* /gɒn/, *wash* /wɒʃ/. Vocala /ɔ/ se aseamănă cu vocala /o/ din limba română, în special cînd aceasta se află în poziție accentuată între consoane sonore. La fel ca și monoftongul englez /ɔ/, cel românesc /o/ este un sunet de o scurtă durată (în cuvintele monosilabice), labializat, posterior. Menționăm că aceste similarități se manifestă doar la general, or articularea monoftongului românesc /o/ se deosebește de cea a

monoftongului englez /ɔ/: 1) monoftongul /o/ românesc este un sunet mai închis; 2) și /o/ românesc și /ɔ/ englezesc sînt sunete labializate, însă poziția buzelor la articularea celui românesc se deosebește față de cea la articularea lui /ɔ/ englezesc. La pronunțarea românescului /o/ buzele se aduc înainte, formînd o deschizătură destul de largă, dar aceasta este cu mult mai mică (îngustă) în comparație cu cea la pronunțarea englezescului /ɔ/. Buzele se rotunjesc puțin la emiterea monoftongului englez /ɔ/, dar nu sînt aduse înainte și rămîn întrucîtva plate. Astfel, lungimea rezonatorului la pronunțarea sunetului /ɔ/ englez se micșorează puțin datorită poziției buzelor, ele sînt întinse. În același timp rezonatorul bucal se lungește nesemnificativ, fapt cauzat de ridicarea părții posterioare a limbii.

Pentru o pronunție corectă a monoftongului /ɔ/ din limba engleză recomandăm să reieșim de la articularea monoftongului /o/ din limba română, ținîndu-se cont de particularitățile lor articulatorii comune și cele distinctive. Exersarea articulatorică a monoftongului /ɔ/ englezesc se poate începe cu articularea monoftongului /o/ românesc în poziție medială a cuvintelor, între două consoane sonore în special: *dor, bob, glob, gog, gol, nor, dom, ton, zor, rob, rod, dog*.

Monoftongii /ɔ/ englez și /o/ românesc se aseamănă în astfel de cuvinte perechi: *bob* /bɔb/ – *bob* /bɔb/, *bos* /bɔs/ – *bos* /bos/, *box* /bɔks/ – *box* /boks/, *chock* /tʃɔk/ – *cioc* /tʃok/, *cost* /kɔst/ – *cost* /kost/, *phon* /fɔn/ – *fon* /fon/, *lock* /lɔk/ – *loc* /lok/, *shock* /ʃɔk/ – *șoc* /ʃok/, *sock* /sɔk/ – *soc* /sok/, *top* /tɔp/ – *top* /top/, *toc* /tɔk/ – *toc* /tok/, *Tom* /tɔm/ – *tom* /tom/, *'toxic* /'tɔksik/ – *'toxic* /'tɔksik/, *'tonic* /'tɔnik/ – *'tonic* /'tonik/ et al.

Caracteristica lingvistico-didactică a monoftongului posterior englez /ɔ/ și /o/ românesc de scurtă durată – aspectul glotodidactic

La prezentarea didactică a monoftongului /ɔ/ din limba engleză vorbitorilor de limbă română este necesar să accentuăm că acest sunet prezintă o vocală de scurtă durată și face parte din seria celor posterioare, ea fiind deschisă, laxă, ușor labilizată. Acest sunet, ca timbru, este intermediar între sunetul /a/ și /o/ românesc, el apare ca un alofon a lui /a/ românesc în vorbirea multor români din Transilvania, datorită influenței limbii maghiare în care există o vocală foarte mult apropiată de /ɔ/ englez (V.Ștefănescu-Drăgănești, 1966, p. 289).

După gradul de deschidere a gurii/maxilarelor vocala /ɔ/ reprezintă un sunet deschis, ce ține de varianta largă, iar după partea limbii ce articulează face parte din grupul vocalelor posterioare propriu-zise, particularități articulatorii care se aseamănă cu cele ale lui /o/ din limba română, acesta făcînd parte din grupul vocalelor medii ori semiînchise/semideschise, varianta largă. La articularea acestui monoftong /ɔ/ corpul limbii este retras în partea posterioară a cavității bucale, iar partea ei posterioară este doar ridicată neînsemnat. Buzele sînt rotunjite și aduse înainte. În poziție inițială în cuvînt monoftongul /ɔ/ este ușor velarizat, în limba română corespondentul /o/, în această poziție, este velarizat mai puternic, ce nu corespunde pronunțării engleze (britanice și americane) standard. În grupele

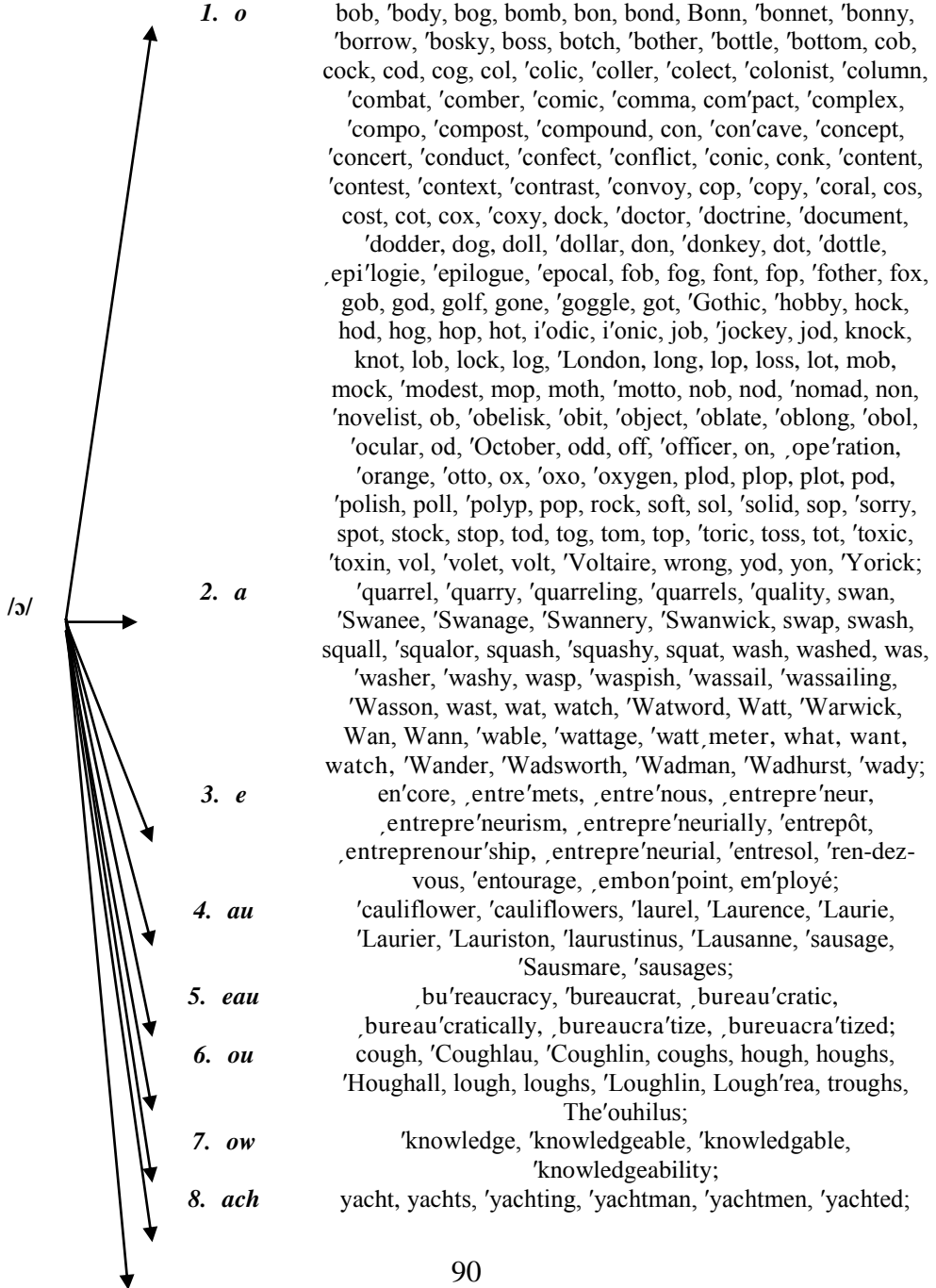
începătoare cu predare în limba română recomandăm să caracterizăm monoftongul /ɔ/ ca o vocală posterioară cu apertură între poziția deschisă și cea semideschisă, ușor rotunjită ca în cazul cuvintelor engleze: *hod, pots, cot, lot, on, odd*; '*quality, 'wander, jot, stock, block, 'body, pot, 'polka* etc. În scopuri pur didactice recomandăm să se menționeze că monoftongul /ɔ/ este caracterizat prin ridicarea părții posterioare a limbii puțin mai sus decât pentru vocala /ɔ:/. Această mișcare a limbii denotă că monoftongul /ɔ/ este un sunet parietal. Gradul de ridicare a limbii și de închidere a maxilarelor este atît de mic încît avem de-a face tot cu un sunet deschis. Pentru scopuri metodico-didactice este necesar să menționăm că monoftongul /ɔ/ are un element nou față de vocalele anterioare: o ușoară rotunjire a buzelor și o velarizare neînsemnată. Rotunjirea buzelor va fi mai pronunțată la vocalele posterioare /ɔ:/ lung, /u:/ lung, /u/ scurt.

Practica de predare a limbii engleze în grupele românești, la etapa incipientă, a demonstrat că monoftongul /ɔ/ se numără printre sunetele englezești, care prezintă dificultăți mari pentru vorbitorii de limbă română (dar și pentru cei ce vorbesc rusa), deoarece în limba maternă (română, rusă) literară nu există un sunet asemănător. A-l raporta complet la sunetul /o/ posterior mediu, varianta largă românesc nu duce la rezultate bune. În rostirea dialectală din Transilvania (D. Chițoran, 1982, p. 22) există un sunet corespunzător cu /ɔ/ în cuvintele *toană, doamnă* etc. În scopuri didactice se poate porni de la acest sunet, avînd grijă ca el să fie rostit ceva mai scurt. Rezultate bune în pronunțarea corectă a monoftongului /ɔ/ se pot obține exersînd articularea vocalei /a/ din limba română cu o ușoară rotunjire a buzelor ca în cuvintele *dat, hat, lat, mat* cu o nuanță de /o/, sau articularea lui /o/ românesc în cuvintele *cot, lot, cod, pot, box, poc* cu nuanța ușoară de /a/ ca să se sesizeze un sunet intermediar între /a/ și /o/. Deoarece limba română nu are un sunet corespunzător cu /ɔ/ englez, la emiterea acestei vocale trebuie să se țină seama în mod obligatoriu de deschiderea maxilarelor. Monoftongul /ɔ/ se poate obține ușor dacă producem un /o/ cu gura mai deschisă. În unele rostiri regionale întîlnim un /o/ asemănător, pronunțat în locul diftongului /oa/, cu deosebire în unele părți ale Ardealului unde avem rostiri ca *tôtă, tòmñă* pentru pronunțarea normată /toamnă, toată/.

Foarte apropiată de monoftongul englez /ɔ/ este vocala /a/ maghiară din cuvîntul "*magas*" sau vocala /o/ franceză din cuvîntul "*boune*", care este ceva mai închisă decât monoftongul englez /ɔ/. Monoftongul /ɔ/ englez apare doar în poziție inițială și medială, nu apare în poziție finală: *on, odd, 'opera, of, off, 'often, 'orange; block, rock, cod, 'history, a'dopt, gone, want, stopped, long, 'forest, song* etc. Atunci cînd monoftongul /ɔ/ apare în fața unei consoane sonore, el este mai lung, decât atunci cînd apare în fața unei consoane surde. Astfel, monoftongul /ɔ/ este mai lung în așa cuvinte ca: *long, log, rob, cod* decât în cuvintele *pot, hop, lock, what*.

FONOGRAFEMOGRAMA

monoftongului posterior englez de scurtă durată /ɔ/



9. *once*

'Gloucester, 'Gloucestershire, 'Cloucester-'Old'Spot.

Monoftongul /ɔ/ are și variante calitative, el în varianta americană a limbii engleze, este înlocuit cu un sunet /ɑ:/ ca în cuvintele *mob* /mɒb/, *log* /lɒg/, *box* /bɒks/, *job* /dʒɒb/, pronunțate ca /mɑ(:)b/, /lɑ(:)g/, /bɑ(:)ks/, /dʒɑ(:)b/. De exemplu, în fraza *He 'works at 'two \Jobs* /hi 'wɜ:ks ət 'tu: \dʒɑ:bs/. De menționat, că în varianta americană a limbii engleze monoftongul /ɔ/ propriu-zis nu există ca fonem stabil și general recunoscut. Acest sunet /ɔ/ apare la mulți vorbitori în aceleași poziții în care am văzut că apare la vorbitorii britanici, dar nu cu regularitate și mai mult ca o variantă a unei vocale nerotunjite care poate fi identificată cu vocala /ɑ:/. Astfel, cuvintele *odd, hot, shop* în partea de răsărit a SUA se pronunță ca și în varianta britanică /ɒd, hɒt, ʃɒp/, dar în tot restul SUA, se preferă pronunțarea cu /ɑ:/ în așa cuvinte ca: *wash, watch, 'quality, squash* pronunțate ca /wɑ:ʃ, wɑ:tʃ, 'kwɑ:liti, skwɑ:ʃ/ în loc de /wɒʃ, wɒtʃ, 'kwɒliti, skwɒʃ/. De remarcat faptul, că cel mai important element ce deosebește pe /ɑ:/ de /ɔ/ este rotunjirea buzelor la articularea lui /ɔ/, poziția limbii este foarte apropiată la aceste două vocale, încît excluzînd labialitatea la /ɔ/, obținem, din acest punct de vedere vocala /ɑ:/. Pentru o pronunțare corectă a monoftongului /ɔ/ în grupele începătoare recomandăm exersarea în contrast a sunetului /ɔ/ cu /ɑ:/ și /ɔ:/ vocale de lungă durată, precum și cuvinte numai cu /ɔ/ de tipul: *pot – spot, log – lock, 'coffee – 'lorry; pot – part, hot – heart, cot – cart; spot – sport, cock – cork, shot – short, 'collar – 'caller, stock – stalk, what – wart, 'body – 'bawdy; sau /ɔ/ cu /ɔ:/, /ɑ:/, /ʌ/ și semivocala /w/: stock – stork, stark – stuck; pot – port, part – putt; cot – court, cart – cut; cod – cord, card – cud; tot – taught, tart – tut; wad – odd; wan – on; what – ox etc.*

Monoftongul englez /ɔ/ apare evident și are trăsăturile articulatorii și acustice tipice în următoarele cuvinte pe care le exersăm în grupele cu predare în limba română: *boss, pot, cot, role, hot, dog, spot, lot, doll, on, cop, cod, mop, mob, sop, sob, odd, wash, not, song, from, rock, 'coffee, tot, want, watch, cough, 'laurel, block, box, clock, stop, stopped, what, gone, shop, swan, frog, was, off, of, 'quality, yacht, 'sausage, 'wander, 'soda, 'forest, 'horrid, 'orange, crop, knob, log, long, gong, loss, broth, pots, spots, 'often, 'body, stops, dot, dolls, 'colony, 'doggie, fog, god, 'goggle, hog, mock, lock, 'cottage, 'bodies, 'sorry, shone, pond, 'solid, be'cause, 'knowledge, wrong, jot, top, rot, mops, pod, mod, 'rocket, honk, a'dopt, nod, cob, log, rod, stock, sock, tock etc.*

Monoftongul /ɔ/ din limba engleză este redat în ortografie prin 9 litere și îmbinări de litere, 3 din ele fiind de bază/principale. În ortografia engleză tradițională monoftongul /ɔ/ este, preponderent reprezentat prin următoarele litere și îmbinări de litere: **o**, care se întâlnește la începutul și mijlocul cuvintelor, în silabe închise, în cele accentuate și neaccentuate: 'object, off, 'October, on, ,ope'ration, 'body, 'battle, 'comic, 'content, job, lot, spot, wrong; **a** – wash, swan, yacht; **e** – en'core, 'entresal; **au** – 'sausage, 'cauliflower; **eau** – ,bu'reaucracy,

'bureaucrat; **ou** – cough, hough; **ow** – 'knowledge, 'knowledgeable; **ach** – yacht, 'yachtman; **once** – 'Gloucester, Gloucestershire (a se vedea fonografemogama alăturată).

Bibliografie:

1. Bogdan Mihail. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962, 312 p.
2. Chițoran Dumitru. *Limba engleză contemporană. Fonetica și Fonologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970, 196 p.
3. Chițoran Dumitru, Pârlog Hortensia. *Ghid de pronunție a limbii engleze*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, 206 p.
4. Corlăteanu Nicolae, Zagaevski Vladimir. *Fonetica*. Chișinău: Editura Lumina, 1993, 272 p.
5. Doboș Daniela. *A Handbook of English Phonetics and Phonology*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2007, 270 p.
6. Gogălniceanu Călina. *The English Phonetics and Phonology*. Iași: Editura Fundației "Chemarea", 1993, 354 p.
7. Gogin George. *Ortoepia*. Chișinău: Știința, 2001, 288 p.
8. Lado Robert. *Predarea Limbilor. O abordare științifică*. București: Editura didactică și pedagogică, 1976, 263 p.
9. Pârlog Hortensia. *English Phonetics and Phonology*. Timișoara: Hestia Publishing House, 1995, 255 p.
10. Stan Ioan. *Fonetica*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1996, 138 p.
11. Ștefănescu-Drăgănești Virgiliu. *Comparație între sistemul fonologic al limbii engleze și cel al limbii române*. În: *Analele Universității București. Seria Științe Sociale. Filologie*, anul XV, 1966, p. 285-296.
12. Tătaru A. *The Pronunciation of Rumanian and English: Two Basic Contrastive Analyses*, 1. Aufl, Frankfurt/Main.: Haag und Herchen, 1978, 211 p.
13. Vizental Adriana. *Metodica predării limbii engleze*. Iași: Editura Polirom, 2007, 334 p.
14. Балинская В.И. *Орфография современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1967, 32 с.
15. Рогова Г.В. *Методика обучения английскому языку*, Москва, Просвещение, 1983, 352 с.
16. Щерба Л.В. *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. Москва: Высшая школа, 1974, 11 с.

ON SOME DIFFICULTIES OF TRANSLATION OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS INTO GAGAUZIAN

Parascovia NICOLAEVA,
University Lecturer, MA in Germanic Philology
Comrat State University

***Abstract:** This research deals with phraseology and its object. Phraseology is known to be one of the debatable, difficult and interesting parts of linguistics. The study is aimed at a comparative study of English and Gagauzian phraseological units. It provides a new approach in comparative study of the phraseological units of different languages on the semantic level. This work is of great importance as it helps to define similarities and differences in the language picture of the world and reveal the peculiarities of two different languages. The difficulties in translating phraseological units are investigated. The article claims that it is necessary to pay special attention to every word in the process of translation. Three translation strategies are suggested for overcoming some difficulties in translating English phraseological units into the Gagauzian language.*

***Key-words:** phraseological unit, contrastive linguistics, translation by one word, translation by description, carbon paper translation, context, method, translation, translation strategy.*

It is a well-known fact that our language is the principal means that helps us to conduct our social lives. When we use the language in communication we bound it up with culture in multiple and complex ways.¹

To begin with, we should note that the words people say in a language refer to experience. They can express some ideas or facts and some events or phenomena. Speakers of any language identify themselves and others through their use of language. Language is a system of words.¹ There are different combinations of words. Some of them are free, e.g. to write letters (sentences, essays, etc.) others are fixed, limited in their sense, e.g. to get up, to give the floor. The combinations of words which are fixed (set-expressions) are called phraseological units.

It is clearly that any lexicon includes a range of simple isolated words to set phrases.² Here we should emphasize that any language is rich not just in words but in a special layer of vocabulary which is called phraseology. As for phraseology, it is a subdiscipline of the linguistic system. It is an expanding field of research and has attracted interest from many sides.³ Attention has been focused on the semantic, structural, syntactical analysis of phraseological units. But this short investigation of ours includes information about some difficulties of translation of English phraseological units into Gagauzian. The Gagauzian Language belongs to

the Oghuz Branch of Turkic languages. It is the official language of the Autonomous Territory of Gagauzia. It is impossible to imagine any language without the word combinations with figurative meaning, including the Gagauzian Language. It is also rich in phraseological units like many other languages.

In every language, including both English and Gagauzian, people want their speech to be rich, emotional and expressive. One of the main ways to achieve this effect is a reasonable use of different phraseological units that beautify our speech and make it colourful, full of melody and unusually expressive. For instance, “When Mr. Stanley gave me the invitation you could have knocked me down with a feather.”⁵ (A. Cronin) “Knock smb. down with a feather” is a phraseological unit which means *surprise smb. greatly*. In this case, we can notice that the statement is more colourful and emotional thanks to this phraseological unit.

Having investigated sources on phraseology we understood that the problem hasn't been completely solved from theoretical and practical points of view. We can assuredly state that phraseological units are widely used in all languages, including Gagauzian.

A large part of linguistics is represented by phraseological units or idioms, as they are called by most western scholars.⁴ Phraseological units present an interesting object for linguistic analysis because they have connotations that present specific features and reflect the style of nation's mentality and the process of cognition on the whole. Translation of such units requires special approaches.

So, the main objective of this short investigation is to carry out a short study on the translation of phraseological units from English into Gagauzian. The research is held with the help of investigation methods. All the methods are determined and chosen in connection with the topic investigated. The appropriate choice of methods guaranteed the objective results of the research. Phraseology is an extremely difficult phenomenon, the studying of which demands the special method of research. In the investigation process of the given topic we have used the following methods: cognitive method, comparative method, descriptive method, observation method, linguistic analysis method.

Translation of phraseological units contains considerable difficulties. Their translation is not an easy task. It requires good knowledge and skills on the part of the translator. The translator who does not know fully both languages can easily make mistakes. In order to make a good translation from English into Gagauzian, it is important to know the phraseological units of both languages and their translation peculiarities.

According to V. Vinogradov, if the form of the phraseological unit is not essential in the context then there is no need to preserve its internal shape. It is important to transfer the emotional, stylistic and functional information of the original phraseological unit. Of course, the translator must always try to translate

the phraseological unit using the phraseological unit itself. But, however, it is not always possible because there is not always an equivalent in the target language or there is an equivalent but it is not suitable according to its stylistic features. Therefore, V. Vinogradov suggests the following translation strategies: **translation by one word**, **translation by description** and **carbon paper translation**.⁶ They will definitely help to overcome some difficulties in translation of English phraseological units into Gagauzian.

Translation *by one word* is possible when there is no equivalent in the target language or there is an equivalent but it is not suitable according to its emotional, stylistic and expressive function. For example, “*Knock smb. down with a feather*” can be translated into Gagauzian by one word “*Şaşirtmaa*”.

Translation *by description*, in other words the translator translates a phraseological unit by describing or paraphrasing the meaning of the phraseological unit using free set of words. For instance, “*to cast the first stone*” in Gagauzian will be “*temel koymaa*”; “*to make a mountain out of a mole hill*” – “*çok abartmaa*”.

The last translation strategy distinguished by V. Vinogradov is *carbon paper translation*. It is used very seldom, as word for word translation of a phraseological unit sounds very foreign in the target language. Carbon paper translation may be useful when it is important to transfer play of words of the original phraseological unit. For instance, “*Promised Land*” - *Adanmış toprak* – in Gagauzian.

Using above-mentioned strategies we shall translate some English Phraseological units into Gagauzian. The results are given below in Table № 1.

Table № 1.

English Unit	Phraseological	Translation into Gagauzian	The Type of Translation Strategy
To get out of bed on the wrong foot ⁷		Kalkmaa diil o ayandan	<i>translation by description</i>
To make a point ⁷		Sayıp çıkmaa	<i>translation by description</i>
To hit the target ⁷		Uurlamaa	<i>translation by one word</i>
To put an end to something ⁷		Başarmaa	<i>translation by one word</i>
To try to kill two birds with one stone ⁷		Birkaç iş birdan yapmaa	<i>translation by description</i>
Rain at seven fine at eleven ⁷		Aftasy beş gün	<i>translation by description</i>
No news is good news ⁷		Yok haber – iy haber	<i>carbon paper translation</i>
To jump at conclusions ⁷		Alatlamaa	<i>translation by one word</i>
To play with fire ⁷		Ateşlen oynamaa	<i>carbon paper translation</i>
To twist somebody around one’s little finger ⁷		Parmaan ucunda oynatmaa	<i>carbon paper translation</i>
Add fuel to the fire ⁸		Geerdän üflemaa	<i>translation by description</i>

All in a brief ⁸	Bir solucta	<i>translation by description</i>
All the world knows ⁸	Bütün dünää biler	<i>carbon paper translation</i>
Be at one's door ⁸	Yakınnarda olmaa	<i>translation by description</i>
Come in handy ⁸	Yardııcı olmaa	<i>carbon paper translation</i>
Drop from the clouds ⁸	Ansızdan peydalanmaa	<i>translation by description</i>
Fall into the wrong hands ⁸	Yanıř ellerä düřmää	<i>carbon paper translation</i>
Take it into one's head ⁸	Kafaya sokmaa	<i>carbon paper translation</i>
Get off smb.'s back ⁸	Bramaa raada	<i>translation by description</i>
Make an ass of oneself ⁸	Yapılmaa aamak	<i>translation by description</i>

Summing up, we would like to mention that one of the main problems in the art of translation is translating phraseological units because they are complex linguistic phenomena. It must be said that contrastive study of phraseology is important for general linguistics, theory and practice of translation, teaching foreign languages. In sum, we can state similarities and differences in phraseology of two languages based on this comparative study. We have considered English phraseological units as a part of vocabulary.

The aim of this study was to analyze the translation of English phraseological units collected from two works. Then they were translated into Gagauzian.

The main focus was to analyze translator's preferences for strategies used for translating English phraseological units and to compare the level of equivalence in the target language. The analysis has showed that translation of English phraseological units involved three basic translation strategies: ***translation by one word***, ***translation by description*** and ***carbon paper translation*** which involves both translations by *completely and partly preserving the meaning, expressivity and form of the original idiom* and ***literal translation*** or ***carbon-paper translation***. The examples of English phraseological units translated by applying various strategies were selected from two works in order to show the different kinds of examples. The analysis of particular samples was intended to illustrate the choices of particular strategies in this research translation. It was noticed that ***translation by description is more often used, more than 10***

An important point is that different linguists offer different classifications of phraseological units and their translation. But we decided to use the classification given by V. Vinogradov. The analysis of the translation of English phraseological units shows that the attention was paid to *descriptive* translation strategy when there was no appropriate equivalent in the Gagauzian language or even if there was an equivalent, but it was not suitable in the context according to its expressive, emotional and stylistic function. As a result, *carbon paper translation* strategy is met for seven times and *translation by one word* is used for three times.

This analysis of the translation of English phraseological units into Gagauzian has shown that translating phraseological units from one language into another is not as easy as it may seem. Two main problems of the translators are knowledge about phraseological units and their translation. On the whole, the use of different strategies in translation of phraseological units illustrates the diverse ways of treatment of this interesting, peculiar and difficult part of language. However, phraseological units express the uniqueness of the language and culture in which they are originated and, therefore, the strategies for their translation need careful consideration and the translators need deep knowledge of the source and target languages and cultures.

Bibliography:

1. Kramsch C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2000. – 134 p.
2. Hatch E., Brown C. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 467 p.
3. Cowie A.P. *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 1998. – 257 p.
4. Antrushina G. B. and others. *Lexicology of the English Language*. Moscow, 2001. – 289 p.
5. Shehtman N.A. *A Handbook of English Idioms and Idiomatic Usage*. Leningrad: Prosveshchenie, 1971. – 183 p.
6. Vinogradov V.S. *Translation: General and Lexical Issues*. Moscow, 2004. – p.190
7. Subbotina V. *Challenges of Translating Phraseological Units*. Almaty, 2013.
8. Kunin A.V. *English-Russian Dictionary of Idioms*. Moscow, 2001. – 512 p.

DISCOVERY LEARNING APPROACH IN TEACHING ENGLISH

Stella GORBANI,
Universitatea de Stat “A. Russo” din Bălți

Abstract: *There are many different approaches to teaching English in the classroom, but the majority of them still focus on the teacher. The teacher leads the students, feeding them language information, telling the learner what to learn and how to do it, while the learner is expected to absorb the information and produce it on demand. Teachers realize more and more that learners are bored to be the passive agents who are supposed to assimilate any material they are offered. Discovery learning is an approach which changes the focus in the teaching-learning process, involving the learner in material presentation, assimilation, transforming him/her into the main agent of this process, while the teacher becomes a guide and a facilitator. It encourages motivation, active involvement and creativity, promoting autonomy and independence, ensuring higher levels of language acquisition. In this approach the student learns the material through analysis and interpretation, rather than being busy with mechanical memorization. Discovery learning approach can be used in teaching any language aspect, to learners of any level of language acquisition. In this article we are making an attempt to illustrate how it works in teaching grammar.*

Key words: *discovery act, discovery tasks, discovery learning, interactive learning, learner’s involvement, personal experience, degree of participation, motivation.*

Modern methodology comes up with a number of interactive approaches which involve the learner in a new approach of material presentation based on the discovery act. Discovery learning is an active process of inquiry-based instruction, that encourages learners to build knowledge and develop competences based on prior knowledge, by using observation, experience and search for new information, by integrating the new material into active learning. This method is supported by the work of learning theorists and psychologists, such as Jean Piaget, Jerome Bruner, Seymour Papert, R. J. Marzano, etc. Robert J. Marzano (2011) describes discovery learning as a process that involves the preparation of the learner for the discovery task by providing the knowledge needed to successfully complete the task. In this approach, the teacher not only provides the necessary knowledge required to complete the task, but also provides activities which will help the learners fulfill the task. Discovery learning inspires students to use past experiences and knowledge, to discover facts, correlations and new truths. “Learning is not based on what is said or read, the learner himself actively searches for answers and

solutions”¹. This method allows each student to acquire knowledge in an individual way, at a personal rate, which makes learning more memorable and effective. The advantages of discovery learning are evident: this approach encourages motivation, active involvement and creativity of learners. It can be adjusted to the learner’s pace, promotes autonomy and independence, in such a way ensuring a higher level of language acquisition.

Discovery learning deals with three dimensions: the intellectual development, the act of learning, the spiral curriculum. The intellectual development deals with how individuals organize their minds, ideas and thoughts which make up the world they live in, including all the aspects of intellectual development - physical, visual and language development. When students read and discuss while making the research, they use language or auditory intellectual development as well as the symbolic mode of learning. The act of learning consists of changing old information into new information or judging about the value of the information. The spiral curriculum provides the opportunity to teach complex ideas at a simplified level first and to revise the material at more complex levels later on².

This approach has a number of educational benefits in teaching English, such as: cognitive, linguistic, and social benefits. Among the cognitive benefits one can notice that discovery learning techniques encourage analytic learning, developing the learners’ cognitive skills. It improves critical thinking skills, involving students in problem-solving tasks. It helps learners become aware of the mental processes which happen during learning, helping them develop more the methodological skills (to know how to learn). Participating actively in the learning process, the learners understand and remember better what they have discovered or worked out for themselves. Speaking about the linguistic benefits one can mention that in discovery learning approach language learning resembles the natural language acquisition – just as small children learn language by discovering each time new forms and elements, so do the older language learners in acquiring a new foreign language.

Discovery learning changes the functions and roles of the teacher and the learners. In this teaching model, the teacher does not expose the context, but it is the student himself who deals with the material, acquiring a large part of the knowledge on his (her) own, through his (her) personal experience of discovery. The student has a greater degree of participation, learning much more directly than in traditional teaching-learning methods, when the teacher explains the material,

¹ Saab, N., van Joolingen, W., & van Hout-Wolters, B. (2005). "Communication in Collaborative Discovery Learning." *British Journal of Educational Psychology*. 75, pp. 603-621.

² Saumell, V., *Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*, Education Limited, 2008

gives the rules and the examples, while the learner is bored with theories. In the context of discovery learning, the teacher acts as a guide or mediator in order to help and support learners to build knowledge for themselves. In other words, the teacher simply presents all the tools necessary for the student to discover in a personal way the target material. This method is effective for learners of any level.

The teacher, who uses this approach should take into account each of the principles formulated by Jerome Burner, the author of discovery learning approach, such as: problem solving, learner management, integration and connection, information analysis and feedback¹. Speaking about problem solving, instructors should guide and motivate learners to be looking for solutions by combining existing and new information, simplifying the material and allowing the learners discover the truths themselves. Learners are the driving force behind learning, taking an active role in language acquisition. Problem solving method establishes broader applications for skills through activities that encourage risk taking, problem-solving and probing. One of the main element of this approach is the learner management. Teachers should allow learners work either alone or with others in group or pairs, relieving the learners from unnecessary stress, helping learners feel their own learning and acquire knowledge at their own pace. Group work provides extra language practice and involves all participants, increasing the responsibility of each learner for his learning which is one of the most important competences, to be developed in TEFL, being one of the social benefits of discovery learning which is crucial according to the Common European Framework of References for Languages. It contributes to autonomy and self-reliance motivating the learners to study². The integrating and connecting principle is basic in the discovery approach, since it is based on combining prior knowledge with new material, encouraging them to connect knowledge to real life.

Discovery learning is process-oriented and not content-oriented, and is based on the idea that learning is not a mere set of facts. Learners in fact learn to analyze and interpret the acquired information, rather than memorize the correct answer. And this is the way the principle of information analysis and interpretation is realized. Another interesting principle is the failure and feedback principle. Learning doesn't occur only when we find the right answers. A lot of things are learned through failure, mistakes and drawbacks. Discovery learning does not focus on finding the right result, but rather on the new things the learners discover in the process of discovery, which is a central element in the learning process. And

¹ Tuovinen, J. E. & Sweller, J. (1999). *A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples*. *Journal of Educational Psychology*. 91 (2): 334–341.

² Saumell, V., (2002). *Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*: 2.

it's the instructor's responsibility to provide feedback without which learning is incomplete.

Discovery learning approach can be used in teaching any language aspect in TEFL. We would like to illustrate how to teach one of the English tenses which cause some difficulty with foreign learners and namely Past Perfect tense. There are four stages in teaching any topic using the discovery approach techniques.

Stage 1: Learners are exposed to language through examples or illustrations. The examples can be in the form of isolated sentences, although it is always more effective if the target language elements are presented in context. For example, teaching the Past Perfect tense in English it is good to begin from the known material by introducing some sentences in Present Perfect, such as: *1. I have just translated this sentence.* or *2. The students have already finished the paper.* The learners read, translate the sentences and explain what action each of these verbs show and why this tense is used. Stage 2: The teacher introduces other two statements, containing the same subject and the same verb but in the new tense form. e.g: *I had translated the sentence before the mother came.* or *The students had finished the paper before the bell rang.* The teacher guides the observation and the analysis of the language by drawing attention to the significant points he/she wants to present. Samples of activities based on guided questions: *1. Find in these two sentences the verbs.* *2. Do you see any differences between the first two sentences and the second set?* *3. In what tense is the verb "to have" in the second set of sentences? This tense is called Past Perfect. How is it formed?* *4. In what tense is the second verb in this statement?* *5. What action took place first (second)?* *6. Which word connects the two sentences in statement 1 and in statement 2?* Stage 3: Rule formation. After such an analysis the students are invited to draw the conclusion – when the Past Perfect tense is used and which is the indicator for this tense in a sentence. Learners construct their new knowledge based on their own insights from their observations during stage 2. The teacher did not explain anything but by means of discovery students have formulated the rule itself. During discovery learning the cognitive potential is put into play as the learners analyze, hypothesize, compare, construct and generate knowledge. At the final stage (4): learners have to apply the rule to practice. Some good techniques for this are multiple choice activities, completion exercises, filling in the gaps, etc.

So one can notice that it is not hard to use the discovery learning approach. It just requires a new vision to the learning-teaching process, putting more emphasis on the learner, bringing new opportunities for the learner to develop not only linguistic competences but some social and cognitive skills, turning the learner from a passive into an active participant of the learning-teaching process.

Bibliography:

1. Saab, N., van Joolingen, W., & van Hout-Wolters, B. (2005).

- "Communication in Collaborative Discovery Learning." *British Journal of Educational Psychology*. 75, pp. 603-621.
2. Borthick, A. F. & Jones, D. R. (2000). "The Motivation for Collaborative Discovery Learning Online and its Application in an Information Systems Assurance Course." *Issues in Accounting Education*. 15 (2), p. 2.
 3. Bicknell-Holmes, T. & Hoffman, P.S. (2000). "Elicit, Engage, Experience, and Explore: Discovery Learning in Library Instruction." *Reference Services Review*. 28(4), pp. 313-322.
 4. Tuovinen, J. E. & Sweller, J. (1999). "A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples". *Journal of Educational Psychology*. 91 (2): 334–341.
 5. Saumell, V.(2012). *Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*. Available from: [http// www. Pearson ELT.com/EnglishInCommon](http://www.PearsonELT.com/EnglishInCommon). [retrieved on March 24, 2018].

LA GRANDEUR ET LA NOBLESSE DU HÉROS DE PROSPER MÉRIMÉE

**Ecaterina MORARU, lector universitar,
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat « B.P.Hasdeu » din Cahul**

Résumé : *Cet article présente une analyse des éléments, qui définissent le souci du pittoresque dans les nouvelles de Prosper Mérimée. En réalisant cet article, j'ai constaté que l'œuvre de Prosper Mérimée est pleine de charme et de pittoresque. On a mis l'accent sur le conflit entre la sauvagerie humaine et la civilisation. On a caractérisé de différents types d'hommes: celui intelligent et celui maléfique. On a abordé le thème de la justice, de la méchanceté, de l'esclavage et de la vengeance; on a mis l'accent sur l'amour, le crime et le courage.*

On a dénoté le fait que l'homme est la victime de la passion fatale (par exemple José Navarro dans l'oeuvre Carmen), on a défini la couleur locale décrite par Mérimée dans les nouvelles Carmen et Colomba. De même, on a évincé la puissance du destin, l'existence, le signe de la liberté dans toutes ces quatre nouvelles étudiées. La description des paysages, le motif du voyage, de la chasse est très bien représenté. Cet article est recommandé pour comprendre mieux l'oeuvre de Prosper Mérimée, son style et sa personnalité. On peut l'utiliser comme une "piste de réflexion", car c'est une bonne mise en pratique de tout ce qu'on doit apprécier dans les nouvelles de Prosper Mérimée. C'est une contribution personnelle pour la critique analytique de l'oeuvre de cet auteur. Le souci du pittoresque étant bien défini, compris et présenté.

Mots clé : *déchéance, signification, atmosphère, poétique, scène typique, protection, équilibre, élément, péripéties.*

Abstract : *Acest articol prezintă o analiză a elementelor, care definesc grija pitorescului în nuvelele lui Prosper Mérimée. Realizând acest articol, am constatat, că opera lui Prosper Mérimée este plină de farmec și de pitoresc. S-a pus accentul pe conflictul între sălbătăcia umană și civilizație. S-au caracterizat diferite tipuri de oameni: cel inteligent și cel malefic. S-au abordat temele justiției, sclaviei și răbunării, s-a pus accent pe dragoste, crimă și curaj.*

S-a punctat faptul, că omul este victima pasiunii fatale (de exemplu José Navarro în opera "Carmen"), s-a definit culoarea locală descrisă de către Mérimée în nuvelele "Carmen" și "Colomba". De asemenea, s-a evidențiat puterea destinului, al existenței, semnul libertății în toate cele patru nuvele studiate. Descrierea peisajelor, motivul călătoriei, al vînatului este foarte bine reprezentat. Acest articol este recomandat pentru a înțelege mai bine opera lui Prosper Mérimée, stilul său și personalitatea sa. Îl putem utiliza ca o "pistă de reflecție", deoarece este o bună aplicare în practică a tot ce trebuie de apreciat în

nuvelele lui Prosper Mérimée. Este o contribuție personală pentru critica analitică a operei acestui autor, grija de pitoresc fiind bine definită, înțeleasă și prezentată.

Cuvinte cheie: *decădere, semnificație, atmosferă poetică, scenă tipică, protecție, echilibru, element, peripeții.*

En m'arrêtant sur les éléments qui définissent le souci du pittoresque dans les nouvelles de Prosper Mérimée, j'ai considéré d'analyser les nouvelles "Carmen" et "Colomba".

L'histoire tragique, la déchéance, la passion fatale et la mort, la couleur locale, les rebondissements, la complexité narrative, l'érudition, le style froid et distant, ont fait la postérité de ces chefs-d'œuvre de la littérature française. *Carmen* est divisée en quatre chapitres, mais le récit des amours impossibles de Carmen et de don José n'occupe que le troisième chapitre d'entre eux. De plus, le récit est en prose et utilise la focalisation interne.

Le quatrième chapitre a le profit d'un exposé très sérieux sur les Bohémiens, tout en faisant référence aux épisodes de la fiction précédente. Quand à la nouvelle *Colomba*, elle a été publiée à Paris dans la *Revue des deux mondes* en juillet 1810. Étant inspecteur des monuments historiques, Prosper Mérimée s'était rendu en 1839 en Corse pour une mission archéologique. Voilà pourquoi il reste frappé par la beauté de la Corse et écrit cette nouvelle avec tant de descriptions. Dans cette nouvelle, il raconte comment le colonel Nevil et sa fille Lydia reviennent déçus d'un voyage en Italie et séjournent à Marseille. Ils rencontrent une ancienne connaissance du colonel, qui leur raconte des histoires étonnantes sur la Corse, notamment celle d'une vendetta. *Colomba* présente non seulement une histoire dramatique mais aussi l'image parfaite de la vie, de la nature, de la culture et aussi des mœurs en Corse. Les lecteurs apprennent beaucoup de détails des personnages dans les situations variées, mais aussi des détails de la langue en Corse. Dans la nouvelle *Colomba* Prosper Mérimée manifeste ses qualités de conteur. Son style est nerveux, concis et sa technique narrative est très simple. Dans le chapitre six, il explique et justifie aux lecteurs la technique qu'il a choisie. L'auteur entre directement dans l'action sans introduction préalable et il prolonge les lecteurs dans l'univers de la fiction. La nouvelle est comme une mosaïque. On peut considérer la même chose et sur la nouvelle *Carmen*, où l'auteur participe comme narrateur qui est présenté comme un personnage. *Colomba* décrit la "vendetta", guerre privée de vengeance entre les familles. Elle tourne autour des thèmes de la vengeance, de l'honneur familial. Dans *Carmen* on peut dévoiler de même ce thème, car au final on peut dire que José Navarro s'est vengé en tuant Carmen- la femme qui a détruit toute sa vie. *Colomba* commence avec l'affirmation de *Vocero du niollo* "Pour faire ta vendetta, sois sûr il suffira d'elle" [1] même le mot "vendetta" et sa signification

veut nous transmettre des sentiments purs , c'est aussi une des images pittoresques dans cette nouvelle, car c'est un mot plein de significations et d'importance dans cette période-là. La vengeance a une signification à part, c'est pas seulement un assassinat c'est une chose profonde, et le procédé proprement dit se développe dans une ambiance "préparée" disons pour ce "manifeste". Ça signifie la souffrance cachée pendant les années dans l'âme de nos personnages , et qui va éclater sous une forme à part. On peut faire une référence sur les aspects suivants traités dans ces nouvelles : Le voyage lorsqu' il publie *Carmen*, Mérimée s'est déjà rendu deux fois en Espagne. Sa recherche bibliographique et ses souvenirs de voyage nourriront ce court récit qui symbolise la passion destructrice. Le narrateur, au cours d'un voyage d'étude archéologique en Espagne, rencontre José le bandit, puis Carmen, revoit enfin cet homme, qui attend d'être mené à l'échafaud et écoute sa misérable histoire. On prend un bref aperçu sur les Bohémiens, leur civilisation et leur langue. Même l'atmosphère bohémienne, le tempérament particulier de l'héroïne enlèvent le motif du pittoresque dans cette œuvre. Pourtant, tout en ne possédant pas la passion sincère et la vaste signification de cette œuvre.

Dans *Colomba* , au commencement de la nouvelle, on nous transmet l'information que les personnages Thomas Nevil et sa fille s'installent dans un hôtel à Marseille au retour d'un voyage en Italie. L'auteur veut nous faire connaissance avec les lieux pittoresques et de grande importance de l'Italie et l'allure mécontente de sa fille après ce voyage: L'admiration continue des voyageurs enthousiastes a produit une réaction, et, pour se singulariser, beaucoup de touristes aujourd'hui prennent pour devise le " nil admirari" d'Horace. C'est à cette classe de voyageurs mécontents qu'appartenait Miss Lydia, fille unique du colonel. La Transfiguration lui avait paru médiocre, le Vésuve en éruption à peine supérieur aux cheminées des usines de Birmingham. En somme, sa grande objection contre l'Italie était que ce pays manquait de couleur locale, de caractère. "D'abord, Miss Lydia s'était flattée de trouver au-delà des Alpes des choses que personne n'aurait vu avant elle, et dont elle pourrait parler avec les honnêtes gens, comme dit M. Jourdain. Mais bientôt, partout devancée par ses compatriotes et désespérant de ne rencontrer rien d'inconnu, elle se jeta dans le parti de l'opposition" [2]. Au dessert, les deux hommes, restés seuls avec des bouteilles de vin de Bordeaux, parlèrent de la chasse, et le colonel apprit qu'il n'y a pas de pays où elle soit plus belle qu'en Corse, plus variée, plus abondante : " On y voit force sangliers, disait le capitaine Ellis, et il faut apprendre à les distinguer des cochons domestiques, qui leur ressemblent d'une manière étonnante ; car, en tuant des cochons, l'on se fait une mauvaise affaire avec leurs gardiens. Ils sortent d'un taillis qu'ils nomment maquis, armés jusqu'aux dents, se font payer leurs bêtes et se moquent de vous. Vous avez encore le mouflon, fort étrange animal qu'on ne trouve pas ailleurs, fameux gibier, mais difficile. Cerfs, daims, faisans, perdreaux, jamais on ne pourrait nombrer toutes les espèces de gibier qui fourmillent en

Corse" [3]. Après cela, le capitaine Ellis met l'accent sur l'aspect étrange, sauvage de la Corse, le caractère original de ses habitants, leur hospitalité et leurs mœurs primitives.- Toutes ces présentations transmettent aux lecteurs des informations très importantes, à l'aide desquelles on peut se faire l'image concrète de la Corse. L'auteur utilise toutes ces descriptions pour enrichir l'image du lecteur concernant la Corse. Toutes ces descriptions faites par le capitaine Ellis ont captivé Miss Lydia et elle est venue avec la proposition : " pourquoi n'irions-nous pas en Corse? Pendant que vous chasseriez, je dessinerais ; je serais charmée d'avoir dans mon album la grotte dont parlait le capitaine Ellis, où Bonaparte allait étudier quand il était enfant"[4]. On trouve de nouveau dans cette phrase le motif de la chasse et de la peinture, ça veut nous dire que Prosper Mérimée utilise plusieurs fois des éléments pittoresques telles comme la chasse, le voyage à cheval et les descriptions des pays dans cette nouvelle qui font le contenu plus captivant. L'amour éprouvé pour la Corse est mentionnée pour encore une fois dans la réplique d'Orso à Lydia: " Mademoiselle, dit-il, savez-vous qu'il y a des moments où l'instinct du pays se réveille en moi ? Quelquefois, lorsque je songe à mon pauvre père, ... alors d'affreuses idées m'obsèdent. Grâce à vous, j'en suis à jamais délivré. Merci, merci ! "

Le voyage à cheval, les rencontres avec les bandits, la peinture , la chasse- ce sont tous des éléments pittoresques que font la nouvelle plus intéressante et intrigante. Pour découvrir tout cela, au désir de Miss Lydia, le colonel Thomas Nevil décide d'aller en Corse avec sa fille. De même, dans *Carmen* l'auteur usa de la couleur locale avec beaucoup de mesure. Il introduisit quelques mots espagnols ou gitans, utilisa sa connaissance de ces langues juste assez pour créer une impression de vérité et d'authenticité. Les sonorités mêmes de ces vocables étrangers, tantôt rudes, tantôt poétiques, accentuent et nuancent l'atmosphère. L'habileté du conteur se manifeste en particulier dans certains passages :

- «Elle mit sa mantille devant son nez, et nous voilà dans la rue, sans savoir où j'allais»[5] : Cette petite phrase est d'un mouvement merveilleux, suggéré par une ellipse, un changement de temps, de nombre, de personne, qui dénote un grand art. - « Il tira son épée, et je dégainai. La vieille me saisit le bras, le lieutenant me donna un coup au front, dont je porte encore la marque. Je reculai, et d'un coup de coude, je jetai Dorothee à la renverse ; puis, comme le lieutenant me poursuivait, je mis la pointe au corps, et il s'enferra. Carmen, alors, éteignit la lampe, et dit dans sa langue à Dorothee de s'enfuir. Moi-même, je me sauvai dans la rue, et me mis à courir sans savoir où.»[6]: la rapidité de la succession des verbes est à l'image de la rapidité de l'action.

Avec *Carmen*, Mérimée a voulu donner un tableau de l'Espagne, dépaysant son lecteur, l'étourdissant de couleurs vives et de fortes odeurs. *Carmen* est aussi une sorte de reportage brillant et romancé sur le pays, des sierras jusqu'aux bouges, et, spécialement sur les mœurs des gitans. La nouvelle est bien la traduction

littéraire de l'éblouissement devant le pays qui fut celui du voyageur curieux et fervent qu'était Mérimée, et qui aima toujours l'exotisme pour lui-même. Observateur habile, doué d'une mémoire fidèle et d'une imagination qui grandissait les souvenirs sans les dénaturer, il put faire une intense description du réel. Cinq ans avant *Carmen*, *Colomba* avait déjà montré son talent à restituer une atmosphère. Pour le cadre espagnol, il eut le souci de restituer une couleur locale véridique, les mœurs des véritables bohémiens ; mais le pittoresque demeure discret.

La description des batailles dans *Colomba* est de même un élément de pittoresque, ce qui est caractéristique pour Mérimée, c'est le fait que chaque action de ce type se développe dans un endroit particulier, toujours en corrélation avec la nature : " je n'oublierai jamais la conduite d'un bataillon corse à la bataille de Vittoria, poursuit le colonel. Il doit m'en souvenir, ajouta-t-il, en se frottant la poitrine. Toute la journée ils avaient été en tirailleurs dans les jardins, derrière les haies, et nous avons tué je ne sais combien d'hommes et de chevaux. La retraite décidée, ils se rallièrent et se mirent à filer grand train" dit le colonel : "... Ces braves gens... S'étaient formés en carré, et il n'y avait pas moyen de les rompre. Au milieu du carré, ... il y avait un officier monté sur un petit cheval noir ; il se tenait à côté de l'aigle, fumant son cigare comme s'il eut été au café" [7]. On rencontre des cigares et dans *Carmen*: "Quand la fumée qui enveloppait le bataillon se dissipa, je revis l'officier à côté de l'aigle, fumant encore son cigare. Enragé, je me mis moi-même à la tête d'une dernière charge... Leurs fusils, à force de tirer, ne portaient plus, mais les soldats étaient formés sur six rangs, la baïonnette au nez des chevaux, on eut dit un mur. Je criais, j'exhortais mes dragons, je serrais la botte pour faire avancer mon cheval quand l'officier dont je vous parlais, ôtant enfin son cigare, me montra de la main à un de ses hommes. J'entendis quelque chose comme : ai capella bianco ! J'avais un plumet blanc. Je n'en entendis pas davantage, car une balle me traversa la poitrine." Le tableau montre encore la géographie de l'Espagne : sont évoqués le pays basque qui est au pied de « la montagne blanche », les Pyrénées avec leurs sommets enneigés ; puis, en allant vers le sud, Pampelune , Vittoria , Madrid (et *la rue d'Alcala*), Montilla , Cordoue , « l'antique renommée du pays » étant due à « la préparation des cuirs » comme à son « fameux haras » , Mérimée goûtant la scène typique de la vie cordouane qu'offrent «les nymphes du Guadalquivir » tout en fréquentant « la bibliothèque des Dominicains » , Ecija , Séville (sa «manufacture de tabacs» , sa rue du Serpent, son pont du Guadalquivir , son faubourg de Triana , Jérez , Grenade , Estepona , Ronda et la sierra de Ronda , Véger, Tarifa , San Roque , Gibraltar . Le Portugal voisin est appelé Laloro par les gitans.

Le passé du pays qui apparaît dans des références archéologiques précises: le temps de la Bétique des Romains (la bataille de Munda, la « Munda Baetica » ; celui des Musulmans ; celui du « roi don Pedro le Justicier

» et de sa maîtresse, Marie Padilla.

Les couches sociales : «Hidalgos» qui ont droit à la particule «don», bourgeois, magistrats (les alcades les corrégidors, le vingt-quatre, ouvrières (les cigarières de la manufacture de tabacs de Séville qui se mettent à l'aise quand il fait chaud : « Figurez-vous, monsieur, qu'entré dans la salle, je trouve d'abord trois cents femmes en chemises, ou peu s'en faut.», militaires (ceux qui montent la garde devant la manufacture, ceux qui font la «parade», brigands (José-Maria et don José, dit José Navarro. Mérimée aurait pu éviter la confusion possible entre les deux José. Marsil se singularisa par rapport aux écrivains contemporains dont les hors-la-loi étaient romanesques et romantiques : les siens sont toujours farouches et indépendants, mais ce sont des gens du peuple, frustés et incultes ; ils vivent de la vie quotidienne des proscrits, traqués, inquiets, souvent misérables ; le lyrisme ne magnifie pas leur misère, ne dissimule ni leurs tares ni leurs difficultés. Il choisit la vérité de la peinture pour se délivrer de l'empire qu'ils exerçaient sur son cœur, de la sympathie lucide et virile qu'il leur manifesta. Des ethnies :

- les Basques (leur langue, leur jeu de «paume», leur «maquilla» qui leur servent d'armes) ;

- les gitans, appelés encore *Calés*, «Bohémiens, Gitanes, Gypsie, Zigeuner» : «Leur regard [...] celui d'une bête fauve», la rareté de «la beauté [...] parmi les Gitanes d'Espagne» ; leur langue («romani» ou «chipe calli» ; leurs métiers : «Chaudronnier [...] maquignon», diseuses de bonne aventure, sinon sorcières, qui concoctent «des philtres» avec «des pattes de crapauds» ou la «pierre d'aimant», procèdent à des «conjurations» avec un «bar lachi», pratiquent la divination par le marc de café ou le plomb fondu ; leurs mœurs : aversion pour les cimetières, soumission totale de la «romi», la femme mariée, à son «rom», leurs «danses qui ressemblent fort à celles que l'on interdit dans nos bals publics du carnaval», «« leur indifférence en matière de religion» .

-les Andalous : leur « doux parler », l'indication : «Les Andalous aspirent l's, et le confondent dans la prononciation avec le c doux et le z, que les Espagnols prononcent comme le th anglais.» ; leur garde quand ils se battent au couteau. Dans la nouvelle « Colomba » on décrit le peuple corse : " au lieu de ces élégantes fabriques qu'on découvre de tous côtés depuis Castellamare jusqu'au cap Misène, on ne voit, autour du golfe d'Ajaccio, que de sombres maquis, et derrière, des montagnes pelées. Pas une villa, pas une habitation. Seulement, çà et là, sur les hauteurs autour de la ville, quelques constructions blanches se détachent isolées sur un fond de verdure ; ce sont des chapelles funéraires, des tombeaux de famille." Tout, dans ce paysage, est d'une beauté grave et triste. L'aspect de la ville, surtout à cette époque, augmentait encore l'impression causée par la solitude de ses alentours.

Nul mouvement dans les rues, où l'on ne rencontre qu'un petit nombre de figures oisives, et toujours les mêmes." Point de femmes, sinon quelques paysannes

qui viennent vendre leurs denrées. On n'entend point parler haut, rire, chanter, comme dans les villes italiennes. Quelquefois, à l'ombre d'un arbre de la promenade, une douzaine de paysans armés jouent aux cartes ou regardent jouer"[8].

- Des touristes: les «milords anglais», qui sont appelés «écrevisses» et ont de «bonnes guinées ». Dans la nouvelle « Colomba » de tels touristes sont les personnages Thomas Nevil et sa fille Miss Lydia, qui était très captivé par les paysages de la Corse et d'Italie.

- Des moyens de transport : chevaux et mules, dans « Colomba » les chevaux sont de même un élément du pittoresque rencontré fréquemment dans la nouvelle, on a l'impression que les personnages ne se débarrassent jamais de ces animaux, qui sont toujours fidèles à leur maître.

- Des armes :l'espingle, que José le porte avec lui comme protection, les lances des cavaliers ce sont des objets sans lesquels l'action n'aura pu se développer ; dans « Colomba » le stylet devient un symbole central de la nouvelle, c'est le symbole de la vengeance, Colomba le porte toujours avec elle ; les armées de chasse, les armées avec lesquelles Orso venge son père, se sont des objets très importants et signifiants pour ces nouvelles. "Leurs fusils, crassés à force de tirer, ne partaient plus, mais les soldats étaient formés sur six rangs, la baïonnette au nez des chevaux, on eut dit un mur. Je criais, j'exhortais mes dragons, je serrais la botte pour faire avancer mon cheval quand l'officier dont je vous parlais, ôtant enfin son cigare, me montra de la main à un de ses hommes. J'entendis quelque chose comme : Ai capello bianco ! J'avais un plumet blanc. Je n'en entendis pas davantage, car ne balle me traversa la poitrine." Bien sûr, que le portrait fait par le personnage en ce qui concerne cette lutte, ne peut pas rester non-evidentié. Même la mort de son père, Orso della Rebia, se rappelle en admirant la beauté de la Corse: "... Il n'a pas eu le bonheur de tomber sur un champ de bataille... Il est mort en Corse... Il y a deux ans... Mon Dieu ! Que cette mer est belle ! Il y a dix ans que je n'ai vu la Méditerranée"[9]. Et autre extrait : " Votre père est un vieillard que j'écraserais d'un soufflet : c'est à vous que j'en destine, à vous et à votre frère. " Pour réponse, Orlanduccio tira son stylet et se jeta sur Orso comme un furieux ; mais, avant qu'il pût faire usage de son arme, Colomba lui saisit le bras qu'elle tordit avec force pendant qu'Orso, le frappant du poing au visage, le fit reculer quelques pas et heurter rudement contre le chambranle de la porte." Le stylet échappa de la main d'Orlanduccio, mais Vincentello avait le sien et rentra dans la chambre, lorsque Colomba, sautant sur un fusil, lui prouva que la partie n'était pas égale. En même temps, le préfet se jeta entre les combattants."

- Des vêtements : mantille - « jupes bleues et nattes tombant sur les épaules » des Basques . On peut faire une référence et aux vêtements de Colomba qui était habillée très simple et sans élégance.

- Des instruments de musique : mandoline, tambour de Basque. Le motif de

la musique est rencontré et dans « Colomba » : "Parfois, comme pour nous braver, leur musique nous jouait des fanfares... Je lance sur eux mes deux premiers escadrons... Bah ! Au lieu de mordre sur le front du carré, voilà mes dragons qui passent à côté, puis font demi-tour, et reviennent fort en désordre et plus d'un cheval sans maître... Et toujours le diable de musique !"

- Des danses : «zorzicos», «romalis» .

Dans *Colomba* on fait référence à une « ballatta»: Quand Orso s'approchait du village, il entendit la voix d'une petite fille qui chantait, se croyant seule, dans un sentier au bord du maquis, et l'enfant chantait : " À mon fils, mon fils en lointain pays - gardez ma croix et ma chemise sanglante... ": "C'est une chanson de Mlle Colomba..." "- Je te défends de la chanter, dit Orso d'une voix terrible. L'enfant, tournant la tête à droite et à gauche, semblait chercher de quel côté elle pourrait se sauver, et sans doute, elle se serait enfuie si elle n'eut été retenue par le soin de conserver un gros paquet qu'on voyait sur l'herbe à ses pieds."

Tout ce qui est susceptible d'entraver la marche de l'action (descriptions, dissertations, commentaires) est banni. Ainsi, les événements se déroulent avec une rapidité extraordinaire, ce qui amplifie l'intensité dramatique, et confère aux événements racontés un statut d'évidence, jusqu'au dénouement. Par la concision extrême de son style et la vivacité de ses récits, Mérimée porte l'art de la nouvelle à un haut degré.

Matéo Falcone est une nouvelle de Prosper Mérimée, terminée le 14 février 1829 et publiée avec le sous-titre "Mœurs de la Corse" le 3 mai 1829 dans la Revue de Paris, fondée au mois d'avril de la même année. La couleur locale est fortement marquée dans cette nouvelle. Dans cette nouvelle Prosper Mérimée raconte qu'en Corse, le personnage principal, Mateo Falcone habitait près du maquis, « patrie des bergers corses et de où s'est brouillé avec la justice ». Un jour qu'il avait laissé seul à la maison son fils de dix ans, Fortunato, un «bandit»[10], c'est-à-dire un proscrit, qui était blessé, survint, poursuivi par des gendarmes. L'enfant n'accepta de le cacher que contre une pièce d'argent, et, lorsque les gendarmes arrivèrent et le cherchèrent, il ne sut pas résister à l'offre de sa montre que lui faisait leur chef, l'adjudant : il indiqua la cachette. C'est alors que revint Mateo Falcone. Apprenant la trahison de son fils, qui, par naïveté et immaturité, avait transgressé la loi de l'hospitalité, après lui avoir fait dire ses prières, au nom de la justice et de l'honneur, il l'abattit froidement d'un coup de fusil. Prosper Mérimée y fait beaucoup de descriptions en ce qui concerne l'entourage où se passe l'action, comme dans la nouvelle *Colomba*, l'action se passe en Corse – dont milieu est décrit avec dévouement et affinité. À la page 19 de la nouvelle, l'auteur fait la description de l'entourage où se passe l'action, le milieu est très pittoresque, on le comprend dans les mots :

- «Porto-Vecchio» : chef-lieu de canton, sur la côte orientale de la

Corse. L'action se passe à trois heures de marche de la ville, à la limite du maquis.

- « se dirigeant au nord-ouest » : ce ne fut qu'à partir de l'édition de 1842, c'est-à-dire après son voyage en Corse, où il suivit la route de Porto-Vecchio à Carbini, à travers les pins et les chênes-verts de la forêt de l'Ospedale, que Mérimée ajouta cette notation. On trouvera par la suite des précisions analogues.

- « un maquis » : (En corse : « macchia », prononcé « mattia » ; l'étymologie est latine : « macula », tache (de végétation) : formation végétale issue de la dégradation de la forêt méditerranéenne d'yeuses et de chênes-lièges.

- « cépées » : touffes de tiges ou rejets de bois sortant de la souche d'un arbre qui a été coupé.

- « mouflons » : grands moutons aux poils sombres, dont les mâles portent des cornes en volutes. Les naturalistes ont donné au « mouflon commun » (différent du « mouflon à manchettes ») le nom de « mouton de Corse », bien qu'on le trouve aussi en Sardaigne, en Crète et en Espagne.

- « Corte » : chef-lieu d'arrondissement qui comptait alors cinq mille âmes.

- « Dans un tas de foin » : détail peu vraisemblable, selon certains commentateurs, car le fourrage est rare dans le maquis. Mais Mérimée le maintient en raison de son utilité. Au reste, la trouvaille n'était pas neuve : dans un récit populaire allemand, un paysan met un renard à l'abri des chasseurs sur une charrette chargée de paille.

- « Ea cabane » : on a pu se demander si le terme convient. Mateo Falcone, paysan prospère, devrait ne pas avoir comme demeure la cabane exiguë et isolée du pâtre, mais un solide cube de pierres, rarement isolé et où toute une famille pouvait vivre. Ici, Mérimée resta fidèle à l'assertion de Feydel, dans "Mœurs et coutumes des Corses" (1799) plutôt qu'à son expérience de touriste.

- « La terre [...] molle et facile à creuser » : Fortunato sera donc enterré là où il sera tué, loin de la maison.

Pour comprendre mieux les personnages, l'auteur utilise des termes définissables :

- « Escopette » : ancienne petite arme à feu à main, dont la bouche a une forme évasée, qu'on portait en bandoulière ou à l'arçon de la selle ; c'est le « tromblon » français.

- « Le caporal » : « Les caporaux furent autrefois les chefs que se donnèrent les communes corses quand elles s'insurgèrent contre les seigneurs féodaux. Aujourd'hui, on donne encore quelquefois ce nom à un homme qui, par ses propriétés, ses alliances et sa clientèle, exerce une influence et une sorte de magistrature sur une "pive" ou un canton. Les Corses se divisent, par une ancienne habitude, en cinq castes : les "gentilhommes" (dont les uns sont "magnifiques", les autres "signori"), les "caporaux", les "citoyens", les "plébéiens" et les "étrangers". Au début de "Colomba", l'emploi du mot "caporal" provoque un plaisant quiproquo.

- « Un bonnet pointu comme en portent les Montagnards » : plus loin,

Mérimée fait préciser par l'adjudant : « Un bonnet pointu de velours noir ».

- « Un bandit » : « Ce mot est ici le synonyme de proscrit. » Le terme «proscrit» figurait dans la première édition, sans la note. C'est celui dont Hugo, inspiré peut-être par Mérimée, qualifie son héros dans "Hernani".

- « Voltigeurs corses » : « C'est un corps levé depuis peu d'années par le gouvernement, et qui sert concurremment avec la gendarmerie au maintien de la police» [11].

- « Les collets jaunes » : « L'uniforme des voltigeurs était alors un habit brun avec un collet jaune. » La première édition portait : « L'uniforme est... » Au cours de son voyage en Corse, Mérimée constata que le collet était vert, et corrigea alors son erreur. Corses.»

- « se lever en pied » : expression vieillie, pour « se mettre sur pied », « se tenir debout ». Mérimée écrivit ailleurs : « Il sauta en pieds » ("le vase étrusque").

- « sa blessure refroidie ne lui permet plus de se tenir debout » : le sang s'est coagulé, et chaque mouvement tire les chairs.

Puis on présente le dénouement où Fortunato est tué, mais il reste chrétien :
- « le "Pater" » : la prière chrétienne adressée à Dieu, qui commence en latin par «Pater noster», c'est-à-dire «Notre père».

- « le "Credo" » : la profession de foi chrétienne qui commence en latin par «Credo», c'est-à-dire «Je crois».

- « Amen ! » : mot hébreu qui signifie «ainsi soit-il», et par lequel se terminent les prières.

- «l"Ave Maria" » : la prière chrétienne adressée à la Vierge Marie, qui commence par « Ave Maria », c'est-à-dire « Salut, Marie ».

- «litanie» : prière liturgique qui est faite d'invocations qui sont toutes suivies d'une brève formule récitée ou chantée par les assistants.

- « Il est mort en chrétien » : autrefois, c'était la préoccupation principale des croyants.

En effet, la composition est significative. Dans une première partie (du début jusqu'à « heureuses dispositions ») qui est de découverte, Mérimée, après une vision d'ensemble du maquis, de ses mœurs et de ses lois, présente Mateo Falcone et les siens. Une seconde partie met en place l'action : l'arrivée de Gianetto Sanpiero, et les réactions de Fortunato. La troisième partie, la plus étendue, analyse le fait qui rompt l'équilibre : la trahison de Fortunato. La quatrième partie est une phase de résolution, le moment où la trahison de l'enfant est révélée à tous les personnages réunis. La scène des reproches de Mateo est marquée par la progression du pathétique, et la justesse des mots prononcés. Enfin, la crise se dénoue dans la cinquième et dernière partie. La scène finale résume tous les traits de caractère du personnage central. Fortunato n'est plus qu'un cadavre à enterrer, et, quoi qu'il dise, Mateo ne se remettra pas de son acte terrible qui lui enlève, après l'honneur (la condamnation portée par le bandit : « Maison d'un

traître », un fils adoré, que son gendre, Tiodoro Bianchi, malgré la valeur positive de son patronyme, ne pourra jamais remplacer.

Il est à noter, que du fait de son ignorance de la Corse, Mérimée réduit l'emploi de mots de la langue du pays. Mais il manifesta son art du dialogue, donnant un langage propre à chacun des personnages.

On remarque quelques comparaisons et métaphores :

- « Fortunato [...] ressemblait à un chat à qui l'on présente un poulet tout entier.[...] griffe [...] les babines [...] son maître [...]» [12]

- « il se leva avec l'agilité d'un daim ».

- « lié comme un fagot » .

- « plus vite qu'un chevreuil » .

- «s'est défendu comme un lion»

- «ses yeux de lynx »

Mérimée ne connaissait pas alors la Corse, mais témoigna d'un souci d'exactitude scrupuleuse dans la peinture de l'île :

- la description des paysages (l'aride maquis aux alentours de Porto-Vecchio) et des vêtements ;

- l'utilisation de termes locaux ;

- l'évocation des mœurs du maquis (dont la religion catholique n'empêche pas la sauvagerie), de l'honneur corse et du prix qu'il se paie, cette histoire de trahison de la loi de respect de l'hospitalité étant d'ailleurs un lieu commun ethnique.

Il ne commit que de minuscules erreurs topographiques ou folkloriques, qu'il put facilement rectifier dans les éditions ultérieures. La discrétion de la couleur locale et des notations des paysages est assortie à la simplicité de l'action et des personnages.

Mérimée fit preuve d'habileté en choisissant comme dénonciateur un enfant. Fortunato, fils unique qui est «l'espoir de la famille et l'héritier du nom», qui est trop entouré de prévenances, et qui, à l'âge de dix ans, annonce déjà d'«heureuses dispositions», montre de l'intelligence, de la prudence, du sang-froid, mais aussi de l'effronterie, de l'impertinence : il «fait le malin», «jouit malignement de la confusion des voltigeurs et de son cousin». Rebele, il ne se conforme pas au « respect dû à l'hospitalité », cède seulement à la demande du bandit quand celui-ci le désigne comme « fils de Matéo Falcone » (Plus loin, il lance à l'adjudant : « Mon père est Matéo Falcone », s'appuie sur la réputation de son père, mais ne montre pas les qualités de celui-ci), étant donc plus animé par la crainte de son père et par la fierté d'appartenir à une telle famille. Mais il n'a pas encore assimilé ce qu'il doit au respect de l'hospitalité et de la droiture. Avec une hypocrisie de charité, « les yeux baissés », il présente « une jatte de lait » au bandit. Obéissant à la logique de son éducation d'enfant gâté, il montre une convoitise presque animale, est trop accessible à la tentation.

Si Mérimée a suggéré les sentiments de Fortunato, il a peint Matéo Falcone de l'extérieur, lui donnant ainsi une majesté tragique. Avant qu'il paraisse, on ne connaît de lui que quelques détails significatifs : on le dit « aussi bon ami que dangereux ennemi », et, jadis, une balle l'a débarrassé d'un rival d'amour. Puis cet homme « petit, mais robuste », qui a l'aspect physique, la promptitude et la détermination du faucon, se dresse, brutal, en face de son fils parjure. Le conflit entre le devoir et la tendresse ne ralentit presque pas sa décision : il exerce un jugement prompt, comme la pensée, qui aboutit à un coup de feu, qui est la conséquence d'une éducation, d'une vie, d'une race. Jules Lemaître (*Les contemporains*) constata à ce propos que, « pour Matéo, la trahison est un crime, le meurtre, non. Il abat son fils d'un coup de fusil pour avoir livré son hôte. Matéo Falcone incarne les vertus et les principes intransigeants de la Corse : la loyauté, le respect de la parole donnée, auxquels s'ajoutent la fierté et le sentiment violent de l'honneur de sa lignée, il subit la condamnation par le bandit : « Maison d'un traître ! », plus important à ses yeux qu'une vie humaine. Il devait faire « justice » ; mais, en tuant son fils, qu'il tue aussi parce qu'il l'aime, il franchit lui aussi des limites. Il aurait pu lui dire ce que, dans "Les âmes du purgatoire", autre nouvelle de Mérimée, dit don Carlos de Maraña à son fils, don Juan : « Périssent le dernier rejeton de notre maison plutôt qu'une tache soit faite à son honneur ! » Ainsi, au-delà de toute considération morale, Mérimée a créé des personnages stylisés et capables d'exprimer des sentiments primitifs et éternels de l'être humain. S'effaçant derrière ses personnages, il s'attacha à ne rien laisser paraître de sa sensibilité. En conclusion, on peut dire que Matéo et Fortunato sont des personnages tragiques : Matéo, avec un orgueil insensé, prend le droit de tuer son propre enfant. L'infanticide, qui transgresse les règles les plus fondamentales de la société, peut aussi être considéré comme un geste héroïque. Matéo choisit son devoir et résiste à la faiblesse que pourrait lui inspirer l'amour paternel, pour sauver l'honneur familial, ce qui en fait un personnage tragique. L'enfant, quant à lui, a dû résoudre un conflit intérieur entre la tentation, représentée par la montre, et le devoir. Il a fait le choix peu héroïque du gain, contre le respect dû à son hôte. Il ne résiste pas à la séduction de la montre, objet d'une tentation plus puissante que celle de la pièce offerte par le « bandit ». Il meurt pour n'avoir pas su déjouer les pièges des adultes, dans un rapport de force qui ne pouvait que lui être défavorable. Mais, face à la mort, il se montre héroïque. Ses prières, qui restent sans effet sur son père, laissent place au registre pathétique.

Tamango appartient au genre de la nouvelle, prospère au dix-neuvième siècle, qui regroupe les caractéristiques suivantes : C'est un récit bref qui n'occupe quelques dizaines de pages ; il est centré sur une aventure unique. Dans Tamango , il s'agit du voyage du navire du capitaine Ledoux, chargé d'esclaves, vers l'Amérique ; les personnages sont peu nombreux. Dans la nouvelle de Mérimée, seules les figures de Ledoux et de Tamango émergent vraiment. Les personnages

secondaires occupent peu de places dans le récit. De plus, la psychologie des personnages n'est pas approfondie ; le cadre spatio-temporel est limité. Dans Tamango, peu de lieux sont évoqués, l'histoire se déroule sur un temps très court et le passé des personnages n'est pas détaillé. L'inspiration de Tamango peut s'expliquer par ce qu'il est souvenu également de la capture du « Vigilant », navire négrier français, par les Anglais, après un combat naval, le 15 avril 1822, dont la presse se fait écho, ainsi que de la condamnation du capitaine à Nantes en mars 1823. À bord, se trouvaient 345 Noirs, dans un état déplorable[13]. À l'époque où certains pays ont commencé à abolir l'esclavage, il s'agit d'une œuvre qui a pour point focal cette pratique où l'homme considère son égal comme une marchandise lui permettant de se faire des bénéfices. Tel est le cas de Tamango qui est un guerrier sénégalais. En effet, malgré la couleur de sa peau qui ne saurait démentir ses origines et même s'il vit dans son pays avec ses compatriotes, ce guerrier ne s'embarrasse pas de principes moraux ou humains et procède à des échanges qu'il considère comme étant à son avantage. L'Afrique devient à la mode au XIX siècle, mais quelle Afrique ? Deux images co-existent : celle d'une terre primitive, imprégnée de superstition, où règne la sorcellerie, et celle d'une terre sauvage, royaume d'animaux féroces, lions et panthères. C'est cette double image qu'illustre le héros, alliant le grotesque au tragique. Le héros dérisoire Africain primitif, Tamango a succombé, en effet, aux illusions que les Occidentaux ont apportées en Afrique : la « richesse » facilement acquise par la traite lui permet d'obtenir ces biens enviables que sont les armes, les objets ou les vêtements européens, sans compter l'eau-de-vie qui aide les transactions. Ainsi, son portrait insiste sur son habit ridicule, dont il tire sa gloire. Primitif lui-même, il sait user de ruses pour manipuler ceux qu'il a jeté dans l'esclavage, en faisant appel à leur peur, ou à leurs croyances. Il les met ainsi à son service, pour récupérer son épouse Ayché. Il est en fait l'égal, en cynisme et en violence, de son rival, Ledoux : ivre, il n'hésite pas à tirer sur une mère pour « un petit verre d'eau-de-vie »[14]. Enfin, incapable d'avouer ses ignorances, par exemple pour conduire le navire, il adopte des attitudes théâtrales, qui ne font que souligner sa vanité. Le dénouement nous ramène à cette vision grotesque : loin d'avoir gagné sa liberté, il est devenu l'amuseur des Blancs, « cymbalier » du régiment, grand amateur de « rhum et de tafia », fin bien dérisoire pour un guerrier africain. Mais Mérimée, par opposition, met aussi en évidence une forme de grandeur et de noblesse de son héros. Lorsqu'il comprend qu'Ayché est perdue par sa faute, Mérimée montre la douleur du « pauvre Tamango », sincère même si elle est très théâtrale, et « la résistance du Noir fut héroïque » écrit Mérimée, qui met en relief la valeur de ce guerrier. Situation initiale : c'est le début de l'histoire, le moment où on présente au lecteur les personnages principaux et le cadre spatio-temporel ; la situation est équilibrée, c'est-à-dire qu'elle n'a aucune raison d'évoluer. Le capitaine Ledoux arrive en Afrique pour acheter des esclaves. Il a affaire à Tamango. Élément

perturbateur : c'est un événement qui vient modifier la situation initiale et qui va déclencher l'histoire proprement dite. Tamango lui vend des esclaves et, en outre, lui cède, sous l'emprise de l'alcool, sa femme Ayche. Péripéties : ce sont les actions provoquées par l'élément perturbateur. Le capitaine prend le large, puis est rejoint par Tamango, qui veut récupérer sa femme. Il est lui aussi réduit en esclavage. Il organise alors la révolte des esclaves et tue l'équipage. Mais, ne sachant pas gouverner le bateau, il provoque un naufrage et la mort de ses compagnons et d'Ayche. Élément de résolution : il met un terme aux péripéties et conduit à la situation finale. Tamango est recueilli par une frégate anglaise qui lui laisse la vie sauvée. Situation finale : c'est le résultat, la fin de l'histoire ; la situation est équilibrée comme la situation initiale, mais il y a eu des transformations. Tamango termine sa vie en Jamaïque, dans un orchestre militaire. Ayché, l'épouse fidèle : portrait d'une négresse, Marie-Guillemine Benoist. Sa présentation est brève : elle est une des « deux femmes » de Tamango, sans doute la plus « jolie » à en juger par sa volonté de la retrouver, et par les « hautes fonctions » auxquelles l'emploie le capitaine Ledoux. Mérimée reprend pour elle l'image traditionnelle que le XIX^e siècle se fait de la femme africaine, mélange de superstition et de soumission. Ainsi, elle manifeste une véritable « terreur » en entendant les menaces de Tamango fondées sur la légende de Mama-Jumbo, empruntée par Mérimée à Voyage à l'intérieur de l'Afrique, récit de l'explorateur anglais, Mungo Park. Mais aussi sa première phrase à Tamango est « Pardonne-moi », et ses derniers mots sont aussi des mots de regret et de sacrifice. Il s'agit seulement de peur : elle « n'osait lui adresser la parole ». Ou bien ressent-elle un amour sincère, qui s'exprime par une adoration soumise lorsque Tamango lui tend la main et 'elle « la baisait à genoux devant lui » [15]. Mérimée fait d'elle une héroïne attachante, et son rôle est essentiel puisqu'elle est à la fois l'élément perturbateur du récit, et l'élément de résolution, par la lime qu'elle procure à Tamango. Elle apporte à ce récit la touche féminine propre à émouvoir le lecteur.

Ledoux, le capitaine négrier : la présentation du personnage, dans l'incipit, le montre comme un marin expérimenté et courageux. Il a toutes les qualités attendues par les armateurs qui l'emploient : des compétences nautiques, car le capitaine devait savoir naviguer, mais aussi échapper aux croiseurs anglais ennemis. Mais il y joint des compétences commerciales, car il sait marchander avec les traitants africains. Enfin, il doit avoir des compétences de manieur d'hommes avec son équipage, mais aussi pour garder les esclaves.

La révolte d'esclaves, mais le plus souvent, elles échouent, et les meneurs sont punis de mort, comme le rappelle Mérimée: «Tous [...] furent impitoyablement massacrés » [12]. Les châtements sont, en effet, terribles, de véritables actes de barbarie : le capitaine n'hésitait pas à couper une partie du corps de la victime pour épouvanter les autres captifs. En effet, beaucoup croyaient que, si leur corps restait entier, ils regagneraient leur pays après avoir été jetés à la

mer. Un capitaine n'hésita pas à contraindre deux captifs à manger le cœur et le foie d'un troisième avant de les tuer. Le châtement le plus brutal est sans doute celui infligé au meneur d'une révolte sur le bateau danois Friedericus Quartus en 1709. Le premier jour, on lui coupa une main, qui fut exhibée devant tous les esclaves. Le second jour, on lui coupa l'autre, également exposée. Le troisième jour, il eut la tête tranchée et son torse fut hissé au grand mât où il resta durant deux jours. On comprend alors le risque qu'a pris le héros de Mérimée.

À partir de la réalisation de cet article on a constaté que l'oeuvre de Prosper Mérimée est pleine de charme et de pittoresque.

On a mis l'accent sur le conflit entre la sauvagerie humaine et la civilisation. On a caractérisé de différents types d'hommes: celui intelligent et celui maléfique. On a abordé le thème de la justice, de la méchanceté, de l'esclavage et de la vengeance; sur l'amour, le crime et le courage.

On a dénoté le fait que l'homme est victime de la passion fatale (par exemple José Navarro dans l'oeuvre *Carmen*), on a défini la couleur locale décrite par Mérimée dans les nouvelles *Carmen* et *Colomba*.

De même, on a évidencié la puissance du destin, l'existence, le signe de la liberté dans toutes ces quatre nouvelles étudiées. La description des paysages, le motif du voyage, de la chasse est très bien représenté.

Pour atteindre les objectifs de cet article on a fait une analyse minutieuse de ces quatre oeuvres et on a constaté que chaque nouvelle a son charme à part, mais le souci du pittoresque est caractéristique pour chacune de ces oeuvres. De même on a appelé aux livres avec les nouvelles, on a examiné les oeuvres en original, et on a fait référence aux critiques littéraires. Cet article a une grande contribution pour l'analyse entière de l'oeuvre de Prosper Mérimée; et peut servir comme aide et guide de compréhension de ces nouvelles. Il est recommandé pour comprendre mieux l'oeuvre de Prosper Mérimée, son style et sa personnalité. On peut l'utiliser comme une "piste de réflexion", ici, on propose des exercices utiles pour les étudiants qui veulent travailler et analyser des textes littéraires. De même, on présente le courant littéraire, la personnalité de l'auteur, les symboles et les motifs, les problèmes traités dans les nouvelles. C'est une bonne mise en pratique de tout ce qu'on doit apprécier dans les nouvelles de Prosper Mérimée.

C'est une contribution personnelle pour la critique analytique de l'oeuvre de cet auteur. Le souci du pittoresque étant bien défini, compris et présenté.

Références:

1. Merimee. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique du Québec, Paris, 1840, p.2, 6, 8, 10, 50. Disponible en ligne : <http://beq.ebooksgratuits.com/vents-xpdf/Merimee-nouvelles-1.pdf> (cité 21-28 mars, 2018)

2. Merimée. Prosper, Carmen”, Calman Levy, 1890 p.39, 63. Disponible en ligne :
[http://fr.wikisource.org/wiki/Carmen_\(M%C3%A9rim%C3%A9e\)](http://fr.wikisource.org/wiki/Carmen_(M%C3%A9rim%C3%A9e))
(cité 22mars-12 avril, 2018)
3. Merimée. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique...p.22, 25
4. Merimée. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique...p.13,25,29,30.
5. Merimée. Prosper, Carmen, Calman Levy...p.85, 112,
6. Merimée. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique...p.24, 69.
7. Merimée. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique...p.102,140,66.
8. Merimée. Prosper, Carmen, Calman Levy...p.35, 57, 144, 125.
9. Merimée. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique...p128
10. Merimée. Prosper, Carmen , Calman Levy...p.37, 41
11. Merimée. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique...p.141,143.
12. Merimée. Prosper, Carmen, Calman Levy...p.80, 102, 103, 108, 110, 132, 140.
13. Merimée. Prosper, Nouvelles I. Colomba – Mateo Falcone, La Bibliothèque électronique...p.182.
14. Merimée. Prosper, Mateo Falcone , PDF version Ebook ILV 1.4 p.2, 4, 7, 10, 12,14. Disponible en ligne :
<http://www.inlibroveritas.net/oeuvres/2278/mateo-falcone> (cité avril 2018)
15. Merimée. Prosper, Tamango, eBooksLib.com , 2003 p. 4, 16, 27, Disponible en ligne :
<http://www.ebooksgratuits.com/ebookslib/merimee6752.pdf> (cité avril 2018)

MEDIATION FROM PHILOSOPHY TO CULTURAL THEORY

**Carmen Lidia NISTOR,
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Brăila**

***Abstract:** Philosophy has played a key role being a spring from which many disciplines have been watered and developed and as it comes back now to work in the further analysis of these same disciplines, it has actually given so much and taken so little. This is also very true for translation studies.*

As any other discipline, translation studies aim at studying, analyzing, researching, investigating, experimenting, and theorizing on its subject of study. Translation is an act by means of language as well as the result of expressing something in a language. Philosophy has been a valuable venue for translation studies to bloom.

Mediation aims to find the appropriate expression to convey a given meaning at a given point in time and in a given context and it is an act by means of language and, in the same time, it is the result of expressing something in a target language.

***Key Words:** philosophical thinking, translation, philosophical texts, theory of meaning, mediation, etc.*

The main philosophical issues to concern a translator

Philosophy of language is interested in four essential problems: the nature of meaning, language use, language cognition, and the relationship between language and reality. However, continental philosophers agree that philosophy of language tends to be dealt with earnestly, not as a separate topic, but as a part of logic, actually the logic of natural languages.

The philosophers of language prioritize their inquiry on the nature of meaning. They seek to explain what it means to "mean" something. Topics in that field include the origin of synonymy, the nature of meaning itself, and how any deep meaning can ever really be perceived¹ (cf. Wikipedia). Another interesting idea is the investigation into the manner in which sentences are composed into a meaningful whole out of their meaningful parts.

Philosophical thinking about the rationality of foreign views depends on assumptions concerning how the community understands and represents their own views according to their belief systems. Translation is more give than take; it requires a bending of one's own language to accommodate the other and to understand cross-cultural difference.² A self-conscious and responsible translation

¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Philosophy_of_language

² James C, Lindahl, Graduate Program in Philosophy, 1999. *Anthropological Approaches*

methodology proceeds to understand the text without imposing personal epistemological standards on them through language. Cross-cultural understanding is only possible when focusing on the difficulty of translation and sometimes its impossibility.

Philip Lewis (1985) has also concisely identified this new focus of concern for translation theory: “For the translator, the problem here can no longer be how to avoid the failures--the reductive and redirective interpretations that disparity among natural languages assures; the problem is how to compensate for losses and to justify (in a graphological sense) the differences--how to renew the energy and signifying behavior that translation is likely to diffuse.”¹ Translations are neither subjectively arbitrary nor objectively determinable, rather *they* are a “political play” that requires, above all, the exercise of what Clifford described as “ethnographic responsibility.”²

It is of no surprise to any translator to encounter words or concepts that have no equivalent in the target language. It often happens when translating a substantially foreign language that is very different from a grammatical angle, and/or in terms of semantic/ lexical resources. A common case is the task to translate religious thoughts. Conceptual words like ‘nirvana’ and ‘karma’ are best left written in their native language, and a description is offered in order to understand them. Other examples are words that belong to the local folklore, such as in Romanian ‘doină’, ‘ler’, ‘șezătoare’, etc. In other words, sometimes the readers are forced to adopt and assimilate the content and use of certain foreign concepts.

To sustain this idea, Jean-René LADMIRAL, a French scholar of translation studies, showed that the “philosophy of translation” can be regarded as a fundamental issue in how philosophy is to be conducted. “The translation of philosophical texts, the translation of philosophy indicates that strictly speaking there is a philosophy of translation ... in other words that there is a philosophical wager (enjeu) in every translation.”³

LADMIRAL went even deeper and focused on the psychology of the translator. A mediator of cultures needs to be reflective about the topics. The translation is an expression of how and what the mediator thinks, and it is expressed by using to a certain degree psychological reflectiveness.

to the philosophy of translation, National Library of Canada, p. 297

¹ Lewis, Philip E., 1985 *The Measure of Translation Effects*. In *Difference in Translation*, Joseph F. Graham (ed.) - Cornell University Press, Ithaca pp-31-62, apud C. Lindahl, 1999, p. 303

² James C. Lindahl, Graduate Program in Philosophy, *Anthropological Approaches to the philosophy of translation*, National Library of Canada, 1999, p. 297p. 304

³ <https://nirc.nanzan-u.ac.jp/nfile/2151> *The Philosophy of Translation: The Philosophy of Translation From Nishida Kitarō to Ogyū Sorai* about LADMIRAL, Jean-René 1994 “Traduire: théorèmes pour la traduction” (Paris: Tel Gallimard)

Philosophers who raise questions about the nature of translation usually do so by invoking some well-established theory of meaning. In contemporary philosophy of language, most philosophers have refused correspondence or a reduction of the theories of meaning. Even *so*, there are many translation theories that implicitly assume some related theory of meaning, even when the author does not explicitly endorse such a theory. Traditionally, the chain of theorizing follows this progression:

semantic theory -> translation theory -> translation practice
(source: Schogt, 1992)

In contrast, those who do translation, generally act without *the* need or benefit of such theories of meaning. Henry Schogt, in "Semantic Theory and Translation Theory," argues that "often translation specialists are even bothered rather than helped by the tenets of semantic theory"¹. When translators do address semantic theory, they are generally aware of substantial incongruities between theory and practice. The new and constructive trend in translation and semantic theory is to *start* with the practice/activity of translating, and translations themselves, and then work in the other direction:

practice/translations -> translation theory -> semantic theory
(source Schogt, *ibidem*)

Translation is the result of expressing something in a language as well as an act by means of language.

¹ Schogt, Henry 1992 *Semantic Theory and Translation Theory*. In *Theories* apud C, Lindahl, Graduate Program in Philosophy, Anthropological Approaches to the philosophy of translation, National Library of Canada, 1999, p. 11

LE JEU DIDACTIQUE COMME SOURCE DE MOTIVATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE FLE

**Diana MOCANU, asistent universitar,
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat**

*Si on cultive l'intérêt pour le jeu, on développe une personnalité multilatérale et parfaite.
(Friederich von Schiller)*

Abstract: *This article reflects the importance of didactic game in the process of learning and teaching French as a foreign language.*

It has been confirmed through the examples that the correct and objective use of these teaching methods and techniques increases pupils' interest in studying a foreign language, motivates them and helps them to develop all four basic skills of knowing a language: oral and written understanding, oral and written expression.

Finally, it has been shown that the didactic game, correctly and objectively done, makes learning easier for pupils and encourages their consolidation.

Key-words: *didactic game, learning and teaching French as a foreign language, teaching methods, skills of knowing a language*

L'un des grands dilemmes de l'enseignant d'aujourd'hui est de découvrir comment peut motiver les élèves à apprendre et à s'engager plus activement dans leurs cours.

La dynamique motivationnelle des élèves est liée à un certain nombre de facteurs : la quantité de l'information et le contenu de la leçon, les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant, le type d'évaluation, les récompenses et les sanctions utilisées par le professeur au cours, ainsi que la passion dont la manifeste le maître dans le processus d'enseigner.

Ainsi, l'organisation de l'apprentissage sous forme d'activités qui présentent le caractère d'un jeu, apportera aux apprenants de plaisir et de joie, en les motivants à étudier de plus en plus le français comme langue étrangère. Le jeu éducatif est un important moyen d'éducation intellectuelle, qui met en valeur et forme les capacités créatives des élèves.

Grâce au contenu et à la modalité de mise en œuvre, le jeu didactique constitue le moyen efficace d'impliquer dans une activité tous les élèves de la classe en développant l'esprit de l'équipe, formant et développant les compétences et la capacité de travailler organisé. Le jeu didactique peut être utilisé comme activité organisée (collective, tous les élèves d'une classe), ainsi qu'en coopération

(des équipes de trois ou quatre élèves), mais on peut l'utiliser et individuellement pendant une leçon. L'expérience démontre que le jeu didactique, par intermédiaire de ses directives concrètes, facilite l'acquisition des connaissances d'une manière plus rapide et dynamique, ce que favorise la consolidation des connaissances. Par conséquent, le jeu didactique est aussi un moyen efficace de vérifier les acquisitions des connaissances¹.

Le jeu ludique est l'une des formes d'activités les plus accessibles grâce à son originalité spécifique, grâce à la corrélation entre le jeu et l'activité et à la combinaison des éléments du jeu et les tâches didactiques. Il a plusieurs avantages parce qu'il nous propose une grande diversité de situations motivationnelles et familières, il fait améliorer les compétences de prononciation et de vocabulaire en essayant des nouvelles structures. Par l'intermédiaire du jeu, l'enseignant a la possibilité d'intégrer tout le collectif des élèves, même et les apprenants timides.

Le rôle et l'importance du jeu didactique résident dans le fait qu'il facilite le processus d'assimilation, de fixation et de consolidation des connaissances. Grâce à son caractère formatif, le jeu influence le développement de la personnalité de l'enfant. Par l'intermédiaire du jeu, l'élève enrichit sa vie affective, et dans le même temps, il acquiert, progressivement, la capacité de maîtriser leurs émotions.²

La pratique a démontré que le succès du jeu dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE est conditionné par sa conception et son organisation méthodique. Il est très important que l'enseignant sache comment assurer une cohérence totale entre les éléments qui définissent le jeu pour motiver ses élèves, pour capter leur attention et pour avoir des bons résultats dans le processus d'enseignement.

Dans le développement du jeu didactique, l'enseignant doit respecter quelques aspects. Premièrement, il doit annoncer le jeu et éveiller la curiosité des élèves. Ensuite, il va présenter le matériel, le but et les règles du jeu. Per générale, le jeu didactique doit enseigner quelque chose, voilà pourquoi l'enseignant doit expliquer, démontrer et exécuter le jeu comme une épreuve. Après le développement du jeu proprement-dit, il faut enregistrer des résultats, apprécier le (les) meilleur(s) et récompenser le (les) gagnant(s).

L'utilisation du jeu didactique dans l'enseignement du thème nouveau aide les élèves à dépasser les difficultés qui les rencontrent et à mémoriser les compétences proposées par le professeur au début du cours. On peut utiliser le jeu didactique avant une activité qui nécessite un grand effort intellectuel (un moment de détente) ou après une activité qui a sollicité un grand effort intellectuel (une

¹ Ciubara G., *Jocul didactic. Impactul lui asupra copilului* // Univers Pedagogic, Chișinău : 2004, nr.1

² Măslîțchi V., *Valențele jocului didactic în formarea corectitudinii gramaticale a vorbirii copilului* // Univers Pedagogic, Categoria C, Chișinău, 2009, nr.4

récompense).

L'intégration du jeu ludique en classe de FLE comporte quatre aspects principaux avec lesquels l'enseignant doit compter. C'est la structure, le matériel, l'attitude et le contexte ludique¹.

L'application du jeu ludique en processus d'enseignement de FLE compte beaucoup d'avantages :

- Le jeu a la fonction de motiver les acteurs à l'action
- Il est efficace pour la socialisation parce qu'un jeu implique souvent la coopération parmi les élèves et ils ont la possibilité de se découvrir réciproquement.
- Dans le cas d'un thème difficile, à la fin de la classe, un court jeu peut décharger l'atmosphère il peut devenir un moment de relaxation.
- Le jeu développe la créativité, l'activité, la coopération des apprenants.

On va présenter plus loin quelques jeux ludiques qui peuvent être employés pendant l'enseignement de FLE dans les classes avec un niveau intermédiaire de français (A2).

On va présenter au début **les Charades**. C'est un jeu ludique qui a pour but de développer les compétences phonétiques et de vocabulaire chez les apprenants. La charade est une énigme qui consiste à décomposer le mot en syllabes ayant une signification individuelle. Les charades sont résolues selon le principe phonologique. On découvre le mot caché en joignant les syllabes déchiffrées.²

Voilà un exemple de la charade dans lequel l'élève est mis dans la situation de réviser ses connaissances pour pouvoir donner une bonne réponse :

Mon premier est un adjectif possessif au féminin : (ma)

Mon deuxième n'est pas vêtu : (nu)

Mon troisième sert aux oiseaux à se tenir dans l'air : (ailes)

Mon tout est un livre de français, d'histoire, de géographie, etc. qui nous sert à étudier ces matières. (Manuel)

Les avantages de ce jeu sont que tous les élèves sont impliqués, il existe une compétition entre eux pour donner les premiers la réponse correcte. On peut, aussi, diviser le groupe des élèves en quelques sous-groupes pour faire un concours. Le jeu nécessite beaucoup d'attention, rapidité, connaissances générales et concentration.

Pour cultiver chez les élèves les habitudes de travailler avec le dictionnaire, on peut leur proposer un acti-jeu. **L'acti-jeu** est une activité qui exige de consulter le dictionnaire. Premièrement, on propose aux apprenants de deviner un mot après quelques indices, par exemple : le mot avec lequel on va travailler a six lettres. Au

¹ Haydée S., *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International, 2008.

² Botnaru R., Baltag M., *Jeux interactifs (pour apprendre le vocabulaire)*, F.E.-P. "Tipogr. Centrala", Chisinau: 2009.

milieu du mot, il y a les lettres *_outo_*. Ce mot peut être employé en combinaison avec d'autres mots par exemple *porte, poche, arbre, chemise, etc.* Devinez le mot et trouvez sa polysémie.

Dès le commencement, les élèves doivent trouver le mot **bouton** (c'est la réponse correcte) et puis, à l'aide du dictionnaire, ils vont trouver la polysémie du nom mentionné ci-dessus. Par exemple ils vont former des phrases comme dans les exemples : *Voilà un bouton de porte en plastique. Le bouton de rose est bleu. Il manque un bouton à ta chemise. Cette jeune fille a un bouton sur son visage. Le bouton de l'allumette est rouge. Le bouton de la porte a un problème. Tourner le bouton d'un poste de radio. Appuyer sur le bouton d'une sonnette etc.*

Cette activité pose les apprenants dans la situation d'être plus rapides, de trouver les plus diverses variantes possibles, d'être ingénieux et de donner les réponses correctes. Il est très important qu'après le développement du jeu le professeur doit enregistrer les résultats et apprécier le (les) meilleur(s) et récompenser le (les) gagnant(s).

Une autre activité qui contribue au développement du vocabulaire dans le processus d'enseigner/apprendre le français comme langue étrangère c'est **Le poème supprimé**. Pour réaliser ce jeu, on a besoin d'un poème. La longueur et la difficulté du poème dépendent du niveau d'apprenants. Ce que doit faire l'enseignant pour cette activité est de supprimer le dernier mot d'un des vers rimant ensemble. Le but de ce jeu n'est pas de retrouver la variante originale de la poésie, mais de créer de nouveaux vers qui riment. Les avantages de l'activité sont que les apprenants peuvent travailler seuls pour démontrer leur originalité, par deux ou dans des petits groupes. L'enseignant annonce dès le commencement si l'utilisation des dictionnaires est souhaitable ou pas, ça dépend si on travaille sur des poèmes plus ou moins difficiles.

Comme activité supplémentaire, les apprenants peuvent réciter leurs poèmes à haute voix, les afficher créatif dans une forme des posters ou peuvent créer un calligramme.

L'enseignement du français comme langue étrangère implique obligatoirement est l'enseignement/apprentissage de la grammaire. C'est un aspect de la langue plus difficile à être assimilé, voilà pourquoi les jeux ludiques dans ce cas sont inévitables.

Jean Louis Chiss, linguiste et grammairien français affirme que la vocation d'apprendre une grammaire en langue étrangère est de réussir à permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associer les tâches communicatives et les structures grammaticales.¹

¹ Jean-Luis Chiss, *Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire, Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère Cahiers de l'ILSL N°13*, 2002.

Pour but d'apprendre ou de réviser la conjugaison des verbes en français, on peut proposer aux élèves de conjuguer les verbes et d'apprendre la conjugaison par l'intermédiaire d'un jeu à l'aide des cartes.

Premièrement, il faut former des groupes en binôme, puis, on va donner à chaque élève cinq cartes mélangées avec des verbes différents (tous les trois groupes), et devant chaque binôme des cartes : des pronoms personnels et des temps. Maintenant chaque élève doit prendre un verbe, et en même temps, il prendra au hasard une carte avec un pronom personnel et une autre carte avec le temps. Ce qu'il doit faire à ce moment est de demander à son collègue de conjuguer le verbe au temps et avec le pronom personnel dont les a indiqués la carte extraite. L'enseignant doit marquer les résultats qui ont gagné et qui ont raté.

À l'aide de ce jeu, les élèves apprennent la conjugaison des verbes et leur orthographe. L'imitation de certains élèves au début du jeu a aidé les élèves timides à affronter leur timidité et à jouer, c'est un argument que la motivation des élèves a augmenté et ils s'impliquent dans l'activité sans peur et sans émotions.

Un autre avantage de cette activité est que les élèves vont comprendre facilement les consignes du jeu, et les résultats du jeu sont mis en pratique, plus tard, dans la construction des phrases, par exemple pour construire des phrases justes en appliquant une structure grammaticale correcte.

Durant le déroulement des jeux, les apprenants seront plus passionnés et actifs, moins angoissés, ils communiqueront et ne seront pas ennuyeux. Les élèves ont la possibilité d'acquérir une autonomie dans la réalisation du jeu, ils peuvent s'aider, et partager ensemble les idées et les connaissances. À travers le jeu l'enseignant a le rôle de guider, d'accompagner et conduire les élèves.

Un autre jeu qui implique l'enseignement/apprentissage de la grammaire française ainsi que l'orthographe c'est **le relais orthographique**. On peut faire ce jeu comme une modalité de l'enseignement de la grammaire française par la méthode inductive. Pour le déroulement de l'activité, on a besoin de préparer un texte de longueur moyenne, de préférence narratif, qui sera composé de phrases courtes, avec un vocabulaire simple et des structures syntaxiques correspondent au niveau d'apprenants et on va mettre ce texte dans deux enveloppes. Les enveloppes fermées seront données au premier joueur de chaque équipe. Quand ils seront prêts, l'enseignant donnera le départ.

Les élèves doivent ouvrir l'enveloppe et il faudra lire la première phrase et la mémoriser le plus rapidement possible et il ira au tableau pour écrire ce qu'il a retenu. Le suivant récupère aussitôt le texte et essaie de mémoriser la phrase suivante pour prendre le relais aussi le plus rapidement possible. Chaque joueur doit aller le plus vite possible, mais en même temps, il faut respecter la structure et l'orthographe de chaque phrase. Quand une équipe a terminé, le jeu doit être arrêté et l'enseignant doit compter un point par mot correctement orthographié, mais les éléments qui n'appartiennent pas au texte original ne compte pas.

Un autre exemple d'activité ludique, qui peut être utilisé pour améliorer la prononciation chez les apprenants est les jeux phonétiques. On peut proposer, dans ce cas, aux élèves de prononcer vite et correctement de phrases comme dans l'exemple :

- Monsieur Sans-Souci, combien ces six-cent-six saucissons-ci ?
- Six-cent-six sous, ces six-cent-six saucissons-ci.
- Six-cent-six sous, ces six-cent-six saucissons-ci ? C'est trop, monsieur Sans-Souci.

Le rôle d'enseignant, dans ce cas et de cultiver chez les élèves la patience pour réussir à prononcer correctement mes phrases, en respectant, en même temps, le rythme et la mélodie de la phrase.

L'implémentation des méthodes mentionnées ci-dessus dans le processus instructif - éducatif exige du temps, de diversité des idées, de l'engagement dans l'action, la découverte de nouvelles valeurs, responsabilité didactique, confiance dans la propre capacité, mais les résultats de ces activités sont toujours efficaces.

Ayant à l'origine des conceptions sur l'éducation des tels auteurs comme Dezey, Decroly, Ferriere, nous somme obligée d'imposer le principe de la formation par l'action dans l'enseignement moderne. Il faut développer chez les apprenants la capacité de penser et d'actionner librement et créatif.

Un véritable progrès scolaire sera possible, mais seulement en réveillant les intérêts des apprenants, en initiant des initiatives, en développement les capacités de découvrir et de connaître.

MULTISENSORY APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Aliona MERIACRE, PhD candidate, university lecturer,
“Perspectiva-Int” University, Chisinau**

Abstract: *Statistics show that learning improves when teachers implement multisensory instruction. Therefore, the aim of this paper is to help teachers increase foreign language learning through multisensory approach by integrating the 12 way of learning into instruction. It provides useful tips, techniques and practical activities on how they can become multisensory teachers and improve teaching foreign languages in their classroom.*

Thus, the author engages the auditory into a series of practical connected tasks, which are part of a poster-based activity and shows how it can work in the classroom.

Key words: *TFL, multisensory instruction, the 12 way of learning, multisensory teacher, personal areas of strength, 21st century skills, poster-based activity, proverbs and sayings.*

Motto: *“If a child can't learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn”. (Ignacio Estrada)*

Introduction

Supporting individual needs is extremely important in education. It contributes significantly to the development of the individuals as future fulfilled human beings whose hobby, talent and work might become a unique universe of their life purpose and living could reflect their way of being themselves. Maria Montessori said, “It is true we cannot make a genius, we can only give to teach child the chance to fulfil his potential possibilities”. Indeed, teachers play a significant role in creating a personality with both personal and professional integrity, which is highly rated on the labour market. Actually, integrity is “one of the fundamental values that employers seek in the employees that they hire. It is the hallmark of a person who demonstrates sound moral and ethical principles at work”¹.

So, how to support individual needs in foreign language (FL) instruction in order to “produce” a well-educated personality capable to realize him/herself in the life?

Improving learning through multisensory approach is considered one of the most effective ways, which must be taken into consideration when teaching foreign

¹ Heathfield, Susan M. What Is Integrity—Really? [accessed 10.06.2017]. Available: <https://www.thebalance.com/what-is-integrity-really-1917676>

languages (TFL) as well.

As shown by statistics, learning improves when teachers implement multisensory instruction. Therefore, this paper aims at helping language teachers increase FL learning through multisensory approach. We provide useful tips, techniques and practical activities on how you can become a multisensory teacher and successfully integrate the 12 ways of learning into FL instruction.

Thus, we enumerate and define the 12 ways of learning. Also, we explain and give some handy hints on how to engage students into a series of practical connected tasks stimulating their areas of sensory learning strengths through a project or poster-based activity and show how it can work in the classroom or/and outside it. Above all, we focus our efforts on boosting knowledge and key professional skills that make a successful FL teacher, and enable one to develop teaching skills and acquire best practices as well needed for continuing professional development in order to educate students so they have a cultural identity while being part of the global community in the 21st century.

Multisensory approach – an effective way of supporting individual needs in foreign language instruction

According to scientists, at the most basic level, our brains perceive stimuli through the five senses - seeing, hearing, touching, tasting, and smelling. Some people's sensory perception is stronger in one area than another, and most of us learn best when information and ideas are presented in a multisensory fashion, i.e. when engaging as more senses as possible or more than one sense at a time (visual, auditory, tactile or others). For example, visual presentation techniques can include graphic organizers for structuring writing and pictures for reinforcing instruction; auditory presentation techniques can focus on conducting thorough discussions and reading aloud; tactile presentation techniques can use manipulating blocks and creating paragraphs about objects students can hold in their hands etc.¹

The studies have confirmed: We rely heavily on our senses to process information when learning and engaging more than one sense. Using multiple senses allows more cognitive connections and associations to be made with a concept.

Besides, some learners' senses may be affected by different illnesses. Sometimes the child's auditory processing may be weak. The child's vision may have difficulties with tracking or visual processing. Consequently, the solution for these difficulties is to involve the use of other senses than these ones in order to support students' needs, motivate them and improve their learning.

As stated by researchers, many students have an area of sensory learning strength as well. For this reason, they claim, “when students are taught using

¹ Landmark's Six Teaching Principles. The Landmark School Outreach Professional Development for Educators. [accessed 11.06.2017]. Available: <https://www.landmarkoutreach.org/strategies/landmarks-six-teaching-principles-tm/>

techniques consistent with their learning styles (i.e. with their areas of sensory learning strength - remark is ours), they learn more easily, faster and can retain and apply concepts more readily to future learning. Moreover, most students, with a difficulty or not, enjoy the variety that multisensory techniques can offer”¹. Indeed, David Varnes emphasises, “Multi-sensory learning has often been said to be the wave of the future when it comes to learning. Books, paper, pens and pencils have their places, but too often, they lead to boring classroom scenes (...). To really get the most out of a learning experience, engaging as many of the five senses as possible is key”².

It is well known that FL instruction often relies on a learner’s sight to look at text and pictures and to read information. It also relies on a learner’s hearing to listen to what the educator or a colleague is saying or explaining. Nevertheless, multisensory approach of teaching is not just limited to reading, looking and listening. Gradually, it focuses to use all of the senses by integrating different learning skills. “Every lesson won’t use all of a child’s senses (taste, smell, touch, sight, hearing and movement). But in most multisensory lessons, students engage with the material in more than one way”³. These ways of learning are extremely helpful as they stimulate senses, activate specific areas of sensory learning strength and maximize student learning potential and success.

Which exactly are the ways of learning and what techniques and strategies can help us apply them?

As stated by scholars, there are different ways of learning foreign languages. Their integration in FL instruction is facilitated especially through multisensory approach. Thus, Dr. Erica Warren, learning specialist and educational therapist, asserts that multisensory approach, actually, involves integrating the 12 ways of learning in instruction. A well-created infographic of her reviews the 12 ways of learning and provides some statistics on how learning improves when educators implement multisensory approach⁴. Thus, she supports that, multisensory teaching accommodates the 12 ways of learning classified as shown in the **Table No. 1**.

¹ Praveen A.V. What is Multisensory Teaching Techniques? [accessed 11.06.2017]. Available: <http://www.lexiconreadingcenter.org/what-is-multisensory-teaching-techniques/>

² Varnes, D. How to add excitement to your EFL activities: Multisensory Learning. [accessed 11.03.2017]. Available: <http://www.fluentu.com/english/educator/blog/esl-efl-learning-activities-multisensory/>

³ Morin, Amanda. Multisensory Instruction: What You Need to Know. [accessed 16.06.2017]. Available: <https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childrens-school/instructional-strategies/multisensory-instruction-what-you-need-to-know>

⁴ Warren, Erica. Multisensory Teaching Accommodates the 12 Ways of Learning (2015). [accessed 20.06.17]. Available: <http://learningspecialistmaterials.blogspot.md/2015/06/multisensory-teaching-accommodates-12.html>

Table No. 1. The 12 ways of learning accommodated in multisensory instruction

VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> •Visual learners learn optimally through observation. They like to see visual stimuli such as tables, graphs, and pictures. Some also have a strong capacity to visualize. •SEE
AUDITORY	<ul style="list-style-type: none"> •Auditory learners understand information best through listening. •LISTEN
TACTILE	<ul style="list-style-type: none"> •There are two types of Tactile learners: 1) Some prefer to touch objects or manipulate objects. •2) Others find that taking notes or drawing helps to encode information. •TOUCH
KINESTHETIC	<ul style="list-style-type: none"> •Kinesthetic learners need to move their bodies. Activities and movement help them to engage in information. •MOVE
SEQUENTIAL	<ul style="list-style-type: none"> •Sequential learners like information to be presented in a series of steps or specific order. •ORDER
SIMULTANEOUS	<ul style="list-style-type: none"> •The simultaneous learners want to see “the BIG picture.” It’s important for information to be related and connected. •CATEGORIZE
REFLECTIVE LOGICAL	<ul style="list-style-type: none"> •The reflective learners need to think about and analyze material that they encounter. They like to think things through and create concepts or models. •THINK
VERBAL	<ul style="list-style-type: none"> •Verbal learners like to think aloud. They need to talk about their thoughts and academic material to themselves and others. •SPEAK
INTERACTIVE	<ul style="list-style-type: none"> •The interactive learners need to work with others. They like the company of others while learning and processing information. •COLLABORATE
INDIRECT EXPERIENCE	<ul style="list-style-type: none"> •The indirect experience learners enjoy vicarious experiences. They acquire knowledge from the shared experiences of others. •DEMONSTRATE
DIRECT EXPERIENCE	<ul style="list-style-type: none"> •The direct experience learners want to encounter or practice what they are learning. They prefer hands-on experiences that allow them to interact with the material. •DO
RHYTHMIC MELODIC	<ul style="list-style-type: none"> •The rhythmic learners are inclined to think in rhythms or patterns. They respond to music – either appreciating or criticizing what they hear. They may walk to a beat and some find that music blocks distractions. •TEMPO

According to researchers, there are special techniques used to employ senses and assist students in accommodating their appropriate ways of learning. For example, A. Logsdon, a school psychologist,¹ shares a part of them (see **Table No 2**).

Table No 2. Multisensory techniques to assist students in accommodating their appropriate learning styles

I. Visual reasoning and learning	II. Auditory techniques	III. Tactile teaching methods	IV. Kinaesthetic methods
<p><i>These techniques often include visual teaching methods and strategies.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Text and/or pictures on paper, posters, models, projection screens, computers or flash cards; • Use of colour for highlighting, organizing information or imagery; • Graphic organizers, outlining passages; 	<p><i>Multisensory techniques that focus on sound and stimulate verbal reasoning are called auditory techniques. Auditory techniques include strategies such as using:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Computerized text readers, augmentative communication devices; auditory trainers; hearing aids; books on tape, podcasts, and peer-assisted reading; • Video, film, or multi-image media with 	<p><i>Multisensory techniques that involve using the sense of touch are called tactile methods. Tactile methods include strategies such as:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sand trays, raised line paper, textured objects, finger paints and puzzles to improve fine motor skills; • Modelling materials such as clay and sculpting materials; • Using small materials called manipulatives to 	<p><i>Multisensory methods using body movements are called kinaesthetic methods. These involve fine and gross motor movements.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Games involving jumping rope, clapping or other movements paired with activities while counting and singing songs related to concepts; • Any large movement activity for students

¹Logsdon, Ann. Make Multisensory Teaching Materials [accessed 20.05.2018]. Available: <https://www.verywell.com/make-multisensory-teaching-materials-2162327>

<ul style="list-style-type: none"> • Student created art, images, text, pictures and video. 	accompanying audio; <ul style="list-style-type: none"> • Music, song, instruments, speaking, rhymes, chants and language games. 	represent number values to teach math skills.	involving dancing, bean bag tossing, basketball or other activities involving concepts, rhythmic recall and academic competition such as quizzes, flash card races and other learning games etc.
--	---	---	--

In a nutshell, as part of multisensory learning, all these and other techniques used appropriately focus on students’ special needs and accommodate their ways of learning. When applying these multisensory methods and strategies, teachers effectively engage multiple senses to enhance students’ FL learning and develop their 21st century skills.

For instance, let us say FL students are studying fruits and vegetables. Based on scholars’ ideas related on multisensory approach, they must have the chance to visually examine, hold, touch, smell and taste some/all fruits and vegetables - instead of just reading and listening to their teacher speaking about how and where they grow. Then, learners could cut in half some of them and count the number of seeds inside, one by one, investigate their pulp and describe it and so on an so forth. Moreover, the teacher can have her/his students organize a group/pair or individual project as well, where they have the mission to create a poster, a presentation, an infographic, a video project about one/some of fruits and vegetables or prepare a favourite dish, for example, by recording the procedure. In addition, they might look for poems and songs about fruits and vegetables or different interesting stories written by famous authors or created even by them etc. Through this project, they will get totally engaged by stimulating more than one senses and, as a result, will improve their learning skills and strengths.

As shown above, one of the best way to improve the level of FL learning is gradually employ multisensory teaching methods and techniques by accommodating the 12 ways of learning. Thus, teachers would manage to find the appropriate learning style for their students and, consequently, maximize the FL learning opportunities.

With this in mind, the scholars A. Morin and A. Logsdon confirm the positive effect of using multisensory techniques in instruction. They underline that multisensory teaching methods and strategies stimulate learning by engaging students on multiple levels. They encourage students to use some or all of their senses by developing and integrating their learning skills, and facilitating such activities like:

- Gathering information about a task;
- Linking information for ideas they already know and understand;
- Perceiving the logic involved in solving problems;
- Learning problem-solving steps;
- Taping into nonverbal reasoning skills;
- Understanding relationships between concepts;
- Learning information and storing it for later recall¹ etc.

We would like to point out that a main strength of multisensory instruction is taking into account the different ways students can learn. Thus, “it helps meet the varying needs of all kids—not just those with learning and attention issues. And by providing multiple ways to learn, it gives every kid in the class a chance to succeed”².

Implementing multisensory approach in the classroom to accommodate different ways of learning

Multisensory approach helps teachers develop 21st century skills as well. Interaction activities in the classroom facilitate multisensory instruction through collaboration, communication, creativity and critical thinking. It adds fun in the classroom and stimulates learning. A well-structured game or interaction activity, which activates multiple senses, has a great impact on learning outcomes. “The safe, pleasurable environment of a good game motivates players to test their physical, social, mental, or - in the case of a language learner - communicative skills, thus preparing them for the application of these skills to reality. (...) Yet, a game has just as much potential for furthering skill acquisition as any other activity when carefully constructed”³.

Confucius said, “I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand.” This piece of wisdom highlights the potential role of multiple senses when being activated through multisensory approach as well as different student-centred techniques and interactive activities. It is well known that in the classroom, an interactive activity that mobilizes the minds of participants in multiple ways

¹ Morin A., Logsdon A., *ibidem*.

² Morin A. *ibidem*.

³ Kim, Eui Jung (Ana) and Petersen, Sarah. In Pursuit of the Excellent Game [accessed 18.03.2018]. Available: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2012-10-01/3.html>

affords greater opportunity for them to exercise their diverse intelligences in the reinforcement of concepts and skills. In short, the more intelligences that are addressed, the more effective the activity.

As an example, I recommend a poster-based activity with proverbs and sayings, which I created to help teachers implement multisensory approach in the classroom and accommodate different ways of learning.

- **Poster-based activity**

Materials: *a list of proverbs and sayings, pictures that illustrate them, markers, poster paper, coloured paper, plasticine, textile, seeds, grains, coloured pencils, glue, realia.*

Prepare a list of proverbs and sayings on different or one topic and pictures that illustrate them (there are different online resources on illustrated proverbs and sayings you can choose). Divide the class in groups. Ask groups to choose one of them. Have them follow the given steps:

1. Choose a proverb or a saying from those given. Use your favourite colour (s) to write it as a headline to your poster.
2. Find its equivalent in your native or other foreign language (s).
3. Explain its meaning.
4. Choose a key word of this proverb or saying and decorate it using different materials (coloured paper, plasticine, textile, seeds, grains etc.)
5. Draw the proverb.
6. Match the proverb to a suitable picture that illustrates it and compare with yours.
7. Choose a realia connected with this proverb and act it out/use role-play.
8. Write a small story by using the proverb in it.
9. Check the story for mistakes. Use colours and letters to underline them.
10. Create a rhyme pattern/ a short poem/ melody with your proverb and tell/ sing it.

Post-activity discussion/ reflection:

- What senses do you engage through this activity?
- Have we accommodated all 12 ways of learning?
- What would you change/ add?

I would like to mention that teachers can skip some steps to avoid overwhelming students or group these steps differently in order to use them during another lesson or even another similar activity, thus, enabling gradually different groups of senses or ways of learning foreign languages as well as increasing and sustaining learners' motivation during FL instruction.

As can be seen, this interactive activity stimulates senses, assists students in accommodating their appropriate learning styles, and helps teachers and students develop 21st century skills. As a result, it motivates students and benefits FL learning.

Conclusion

On this basis, we conclude that, multisensory teaching conveys information through things like touch and movement (also called tactile and kinaesthetic elements), as well as sight and hearing or smelling and tasting. The more senses stimulated the more we remember, retain information more effectively and learn better. Multisensory approach of teaching enables learners to use their personal areas of strength, sometimes called a learning style, to help them learn, acquire useful knowledge and develop the necessary skills.

Implementing the multisensory approach to teaching foreign languages is not difficult at all. On the contrary, it is beneficial to our learners and our society, as a result. What is important is to be aware of the sensory modes, to plan to integrate them gradually every day and provide students with an ongoing, consistent review of learned skills in order to increase learner awareness toward their individual learning goals.

THE WAYS AND THE ART OF READING OF AN ENGLISH TEXT

**Tatiana TERZI, univ. lecturer,
Modern Languages Department
University on European Studies of the Republic Moldova (UESM)**

Abstract: *The aim of the present article is to perform the researches in studying of the English text reading area, where English is considered as a second language, in this case the references are made to the English language and its actual importance upon the sole necessary activities of the Republic of Moldova aiming to follow the European vector and implementation of the huge amounts of effective reforms at the national and international levels and urge as soon as possible de adhesion to the space of the European Union.*

The objectives of the research is to analyze the degree of compliance and consideration of an English text reading capacities: to identify and analyze the obstacles, the weak irrelevant points and other difficulties that occur at the English text's readers, particularly, within the university's students (UESM); to develop a favorable environment for the reading comprehension and usage of variety forms of English text reading ; to suggest strongly to the English text's readers an efficient remedy aimed to develop cognitive capacities and elimination the linguistic reading barriers that cause fear of making mistakes at the initial phase of English text reading; to perform some conceptual researches and clarifications with the following including of these specific suggestions elucidated in this regard, in the UESM Curriculum.

Also, I recommend the mentioned above suggestions to the administration of the UESM and to many other similar institutions that supposed to implement their educational and linguistic instruction programs successfully within our country and out of its boundaries.

Key words: *variety forms of English text reading, art of reading, reading.*

In the present article I can roughly define what I mean by the ways and art of reading as the process whereby a mind, with nothing to operate on but the symbols of the readable matter, and with no help from outside, elevates itself by the power of its own operations. The mind passes from understanding less to understanding more. The skilled operations that cause this to happen are the various acts that constitute the art of reading. The reading is the cognitive process of decoding symbols to derive meaning ("reading a book" or "reading music"). Reading is kind of like repairing a bicycle. For too long now a bike has been semi-operational. It has one brake that just doesn't want to behave and all attempts to fix it have failed. Why? Well it turns out that someone has not been using the right tool. To get the bike working they need to use the right tool. And when it comes to

reading, well, you've got to use the right tool—you've got to know what kind of reading to do.

The essence of a good reading of an English text, line by line, word by word, shows us what made the reading so wonderful. Here, should be mentioned the use of varieties of English text reading ways like the following:

Studying. Studying is reading at its best, I think, but reading that can and should be done with only the choicest books. Life is too short and there are simply too many books to invest a great deal of time in every one of them. And this is where so many readers go wrong—they spend too much time and invest too much effort in books that simply don't deserve it. When you study a book, you labor over it, you read it with highlighter in hand, you flip back and forth, you try to learn absolutely everything the book offers. Only the smallest percentage of books are worthy of this level of investment, so choose carefully which books you study.

Pillaging. Pillaging is one of the favorite forms of reading, and especially when the book is in a familiar category and written to be very practical. Someone will often buy the latest and greatest books on business and productivity and read them at a rapid pace. As they do this, they are looking for tips that they can ponder and apply. They do not intend to allow these books to teach themselves a whole new form of getting things done—they have their system and it works well. However, they are eager to pillage these books for ideas that can tweak their system and make it better

Devotional. Devotional reading is reading deep truths meant to make a deep impact on your faith. This is slow and meditative reading that requires an open Bible and plenty of prayer. The Christian faith has many wonderful devotional works that are drawn from the Bible and will, in turn, draw you to the Bible. Read these ones day-by-day and allow them to lead you closer to God as he reveals himself through his Word.

Skimming. In recent years we have heard a lot about the evils of skimming, and it is true that for many people skimming is now their dominant form of reading. This is not a good development. But having said that, skimming still has its place. Some books are worthy of little more than a skim, and especially if you have already read extensively in that category. If you have read six books on marriage, you probably don't need to do more than skim the seventh. Most books will benefit from a skim before in-depth reading as it will both help you understand whether it is actually worthy of study and help you better understand the flow of the author's argument. Do not making skimming your only form of reading, but also don't feel guilty if you find yourself skimming twice as many books as you read in depth. The more books you read, the more you earn the right to skim.

Stretch. Stretch reading is going beyond the popularizers and reading the sources. Some of us find that we much prefer reading books by the people who write on a popular level and who make their topic eminently accessible. But

sometimes we ought to force ourselves to read more difficult texts—the Church Fathers or Reformation-era writers, the historians or scientists. (Suggestions: *The Religious Affections* by Jonathan Edwards)

Rerun. Rerun reading is returning to an old favorite to read it again. This may be that old novel that you fell in love with so many years ago and returning to that novel is like journeying back to an old vacation spot. It may be that formative Christian living book that meant so much to you when you were first saved. Either way, your purpose in reading this book is almost entirely pleasure; you are not reading it to learn from it as much as for the plain enjoyment of finding comfort in its familiar words and phrases.

Failed. Failed reading is an important part of any balanced reading diet. There are many people who feel it is wrong to stop reading a book before they have finished it. But sometimes you just need to admit defeat and stop reading. The more books you read, and especially the more books you study, the more you earn the right to give up on a few of them.

It is agreed that all of them are correct. That is why each reader of an English text certainly will use the way he or she will give preferences. The most important rule of thumb is to try to be consistent in the English text reading, just like a carpenter who works as an apprentice and studies the master.

The more books you read, and especially the more books you study, the more you earn the right to give advices (the direct meaning of the word “Reading”, from an Old English is ”advice”)to your colleagues, friends and your beloved people whom you wish only good luck and the best wishes on the Earth.

My advice is: Read! Read! Read! You'll absorb the English text afterwards with great pleasure and delight.

EXPLORING THE FORBIDDEN: TABOO TOPICS IN JOKES

Irina PUȘNEI, P.V.C
Departamentul Limbi și Literaturi

Abstract: *În căutarea unei modalități de a pune în discuție teme interzise care pot deveni subiecte ale unor discursuri publice, societatea a găsit modalitatea perfectă – umorul. Comicii și autorii de glume nu se limitează doar la crearea efectului comic prin intermediul elementelor ludice și contrastului dintre ceea ce este spus și presupus; aceștia sunt deasemenea capabili să trateze subiecte taboo, care în general sunt considerate interzise. Astfel, umorul de tip taboo poate fi considerat cel mai prielnic mediu de a dau frâu liber oamenilor de a se expune pe teme interzise fără a suporta nici un fel de sancțiuni din cauza încălcării limitelor a ceea ce este considerat indecent sau ofensiv. Prezentul articol își propune să dezvăluie caracteristicile generale al conceptului taboo și să discute cele mai comune teme din perspectivele superiorității, incongruenței și a eliberării tensiunii cauzate de constrângerile morale.*

Cuvinte cheie: *taboo, superioritate, incongruență, eliberare, etc.*

Introduction

The word taboo began its journey a long time ago, but throughout history, it had the single meaning of something as being forbidden to speak about, do or even think. Nowadays the concept expanded its meaning denoting something that is immoral or may offend someone. Taboo topics like sex, racism, terrorism, religion, death and many others are generally avoided being talked over because of the social opinion negative attitude which has a strong and categorical attitude towards the standards of morality. Unfortunately, most of the issues are not discussed but they exist and are a reality of everyone's life. In the desperate pursuit of a way to bring the unspeakable into a conversation and even into public speaking, the society found the perfect way — humor.

General Features of Taboo

Restrictions are a part of any society; they are made and respected in order to protect some social or cultural values. There are actions and things that are classified as being a part of *taboo*. There are many definitions of taboo which share the same idea of something forbidden. Some researchers went further and described this term as not only something that is forbidden but also as a tool designed to preserve some values and prevent the evolution at the same time. Farberow (1963) defined the term as follows:

“Taboos are primarily backward-oriented, for, by being essentially forbidding and

prohibiting, they tend to preserve the past and to control the impingement of the future on the present. Of course, not all taboos are old. New ones constantly appear, taking various shapes and forms as the substance of the culture evolves, but they all serve the same goal – preservation of the status quo [1].”

Some things, which were earlier considered taboos (e.g. abortion, premarital sexual relation, interracial marriages, etc.) have disappeared as a result of the changing views of the society as they could be considered to be so only as long as the majority of the society considered them to be wrong or sinful. In the same time, there are things which are considered taboos in today’s society despite being generally accepted in earlier times (e.g. pederasty; drinking while pregnant, etc.)[2].

As stated by Keturi & Lehmonen (2012), a taboo can be considered “anything that possesses a forbidden quality or something that is not spoken of” [3]. Yet, these features are insufficient to define it as such. Taboos develop historically as a part of “cultural practices shared by a community” and disappear in the same way. Moreover, taboos can be considered “a link among the members of the society” as they connect them from the viewpoint of morality standards and extent of cultural acceptance [4].

Today’s meaning of taboo has developed from something that is socially unacceptable to something that seems “offensive to someone” or just “grossly impolite”[5]. Allan & Burrige supports this regard claiming that “any behavior that can be dangerous or cause harm, injury or discomfort to either an individual or the community is often subject to taboo [4].” Hence, that taboo can be referred to something that might harm someone or create discomfort, but it does not mean that any offense can be considered a taboo. It has to be something that is generally considered by the entire society as being forbidden to do, say or use.

Taboo is also associated with the polarity of cleanness and filthiness, the second being referred to the forbidden [3]. Food, sex, death can be taken as an example in this matter. It can be divided into three main categories – those are taboo topics, taboo words, and taboo actions. Gender discrimination, euthanasia, perversion and other are considered taboo topics unless they are used in an appropriate context like in the news, documents, and others. Taboo actions are the act of telling taboo words like those mentioned above or performing actions like those mentioned in the taboo topics. Sometimes taboo is referred to as doing the “unthinkable”. Even the thinking about breaking a taboo is forbidden. Therefore, “Thinking or considering incest, necrophilia, or cannibalism is a violation of the relevant taboo [6].” There is a diversity of taboo topics that are to be further considered in different cultures.

Death

Keturi and Lehmonen [3] adopted the theory of fears when discussing the

topic of death. They pointed to fear as generating most taboos since it reflects the loss of control of one's life and the unavoidable. If earlier death was considered to be something common or even a public event of entertainment, nowadays the situation is different and people are more likely to talk about death in general terms and avoid talking about it on a personal level. There are some reasons why death became a taboo subject and people prefer to avoid this topic. One of the reasons may be the fact that death is often portrayed in social media as being violent and traumatic, the fact that caused a stereotyped view of death which is far from reality in most cases. Another reason may be the fact that there is a certain reduction in the spiritual belief of an afterlife making death the end of everything for a person. Why does death integrate so easily when it comes to humor? Most probably that is because of the relief of the negative tension that one experiences when laughing. In order to shed some light on the reasons why death can call the audience comic reaction, one can consider the following example:

“A wife got so mad at her husband she packed his bags and told him to get out. As he walked to the door she yelled, “I hope you die a long, slow, painful death.” He turned around and said, “So, you want me to stay?” [7]”

The words “I hope you die a long, slow, painful death” used in another context or in daily life will most probably bring a lot of negative emotions. In the joke from above, it gained a whole new dimension because of the husband's reply. The meaning of the punch line unveils the comicality of the man's regard of his marital life as morbid and torture like. It is because of his funny reply the wish of painful death sounds funny and the audience takes death as being a regular thing rather than a forbidden, rude or controversial topic. Here is another instance of joke related to death that can better explain the phenomenon:

My dad died when we couldn't remember his blood type. As he died, he kept insisting for us to “be positive”, but it's hard without him [8].

This particular joke can bring anxiety and amusement at the same time because of the wordplay “B positive” meaning the type of blood and “be positive” as being the last wish of the dying person. In a normal circumstance, the death of someone's father would be a tough subject for the relatives as well as for others. It is because of the incongruity between what was expected and the outcome why death is perceived as being funny. Thus we cannot neglect the role of the humor in passing through such hard topics as death.

The topic of death in humour is not limited to the act of dying as such; suicide still remains to be a taboo topic and people are used to avoiding speaking about it in any form. It brings a lot of anxiety and negative emotions to the majority of people. Humor is the best remedy against the accumulation of that tension

gathered because of the subject. One can take the following joke as an instance of how the discussed topic can change into a funny one and slacken the strain:

“A man goes to the library to find the best book about committing suicide. So when he asks the librarian, “What’s the best book on committing suicide?” The librarian said, “Oh f... off...you won’t bring it back anyway.” [9]”

It is the incongruity between the expected librarian’s answer and his answer indeed that make this joke so funny. It’s hard to imagine such a situation in the real life, even so, through this type of jokes, people can get easier into this topic.

The topic and practice of euthanasia are very controversial all around the world. Despite all the accusations, a big number of states continue to practice euthanasia giving a list of arguments for it like freedom of choice or the humane character of it as an act of mercy [10]. Contrary to these arguments, there are those of the possible recovery or a mental illness that can influence the decision of the patient and others. Even if euthanasia is practiced nowadays, people prefer to avoid this topic and consider it to be a taboo. How can it be so that a topic like euthanasia comes to be funny? In order to find the answer to this question one can consider the following joke:

“My wife and I were sitting, watching TV and talk about life and stuff... Eventually, we ended up talking about life and death. That’s when we began talking about euthanasia. I looked at my wife deeply in her eyes and told her: “Never-ever let a machine live for me. If I ever end up lying on a bed, cabled to numerous machines and depending on external serums... If the only thing that keeps me lying there is my body. If my soul has already gone away... Please do everything in your hands to unplug every machine and let me die.” Suddenly my wife smiled and walked to me...That’s when...She unplugged the TV, the cable-set, the internet, the DVD, the computer, my cell phone, the stereo, the iPod, the Xbox and trashed all the beers !!! [11].”

In this joke, the author was able to take into consideration two very important topics such as euthanasia and the negative influence of technology. The life of a person attached to all these gadgets was compared to that of an almost dead person whose life depended on some cables, pills, and life support machines.

Another action that can be referred to death and considered as being taboo is killing people intentionally. Killing is considered a crime and so it should remain, but there is not a single harm in making fun of it as it seems that people laugh because of the relief when unveiling some dark thoughts hidden in most people’s minds. It is hard to imagine that the news about someone killing a person may be funny especially when it has a personal character. In the following joke one

can see how killing can be seen as being hilarious:

“A man with a gun goes into a bank and demands for money. Once he is given the money, he turns to a customer and asks: “Did you see me rob this bank?” The man replied, “Yes sir, I did.” The robber shot him in the head, killing him instantly. He then turned to a couple standing next to him and asked the man, “Did you see me rob this bank?” The man replied, “No sir, I didn't, but my wife did!” [12]”

The meaning of this joke is that the man was so tired of his wife that he decided to get rid of her with the help of the robber. It is obvious that a thing like this would not happen in the real life and that is the reason why the joke is funny, especially for those men who are in the same situation and would like to imagine that something similar would happen to them.

The taboo field of death is very vast as one can see from the written above. Despite the fact that death is considered to be a taboo topic, there are a lot of jokes based on it. As one can notice, it is easier for people to speak and listen to something that is regarded as forbidden via humor in all its forms. Thus, humor can be considered the best remedy for anxiety and stress that come from the bad part of life/ death.

Racism

The reason why racism is considered to be a taboo topic is that it causes a lot of anxiety towards people who were to suffer or have any connection with the historical events caused by racial discrimination. Racism still remains to be a practiced attitude even if most of the people will deny the fact that they are racists or at least have any prejudices towards someone because he or she is a part of a distinct group.

Most of the people prefer to say that racism is something related to past, but as one can see from the social experiment made up by Joey Salads, it still persists between white and black people [13]. There are a lot of social experiments like the one given below that prove the fact that racism is an important problem of today's society that the majority of people don't want to speak about and prefer to leave it as it is. Only a year after this experiment, the same man decided to conduct another social experiment in order to find out if black people discriminate white people. The result was the same as the first time excepting the fact that this time it was him to experience racism [14].

All the members of the society are aware of the existence of racial discrimination but prefer to avoid thinking about this injustice and pretend that everything is fine. The immediate outcome of this attitude is that a lot of tension and anxiety is gathered inside their minds and there is a way to release it – humor. In the following instance, there is a clear example of racism that brings amusement even if from the beginning it seems to be a way too inappropriate and offensive towards black people:

“There was a redneck who hit every black man he saw with his truck. One day he saw a priest walking down the road and thought, “For all the bad things I did, let me give this priest a ride.” So he picked the priest up and they drove along. The redneck saw a black guy down the road and decided he would pretend to fall asleep and so the priest would think it was an accident. The redneck closed his eyes and heard a loud bang. “What happened?” he asked. “You missed him,” the priest said, “but I got him with the door [15].”

The incongruity between the audience expectation and the redneck himself as well as the outcome where the priest who apparently is a racist himself brings much amusement that tends to release the tension gathered from the beginning of the joke. Even so, the joke can be acceptable and funny for some people and inappropriate for others depending on how personal they take it. The fact is that even if the places between the redneck and the black man would be switched, it will still bring a lot of amusement. In that way, it is obvious that something considered as taboo can be perceived as funny by means of humor.

In order to understand that humor has the ability to make something funny and acceptable out of a serious topic or event that people usually avoid mentioning as a subject; one can consider the following joke based on the subject of holocaust and racism:

“Hitler calls a meeting of his best soldiers and commanders and tells them “Alright I want to order the assassination of one thousand Jews and four hedgehogs.” Then one of his generals stands and says “But... Mein führer why four hedgehogs?” Hitler then smiles and says “See? No one gives a f*ck about the Jews” [16].”

The first lines of the joke from above can bring an immediate hate or dislike towards the teller or the topic itself. However, the outcome proves to be indeed hilarious and unexpected. The idea is that the General asked about the hedgehogs only because it appeared strange to him that they were involved in that command and not because he cares for them. Hitler knew from the beginning that someone will have the interest to ask and that he would have the chance to come up with his prepared and planned answer. The main idea that should be kept in mind is that racism and racist jokes are two distinct parts connected by the same topic. While the aim of racism is to discriminate, harm and attack, the aim of racist jokes are just to make fun and lower the tension towards this specific taboo topic and the problem of society.

Sex and Perversion

When talking about sex, people mostly prefer to change the word itself and use other expressions that will share the same meaning of having sex. In such a way, people generally use the expressions *sleep with* and *go to bed with* instead of *to have sex with* in order to convey the same meaning without using the taboo word

and bring frustration in such a way [17].

People prefer to keep the status of sex as being taboo in order to maintain their religious belief and social values as well as to avoid further discussion which may involve some facts about their intimate life. Therefore, society has discovered a lot of ways to discuss the given topic without having the feeling of frustration as well as in order to avoid some of their own social problems or halt disorders. As in the case of movie sex scenes, journals and advertisements related to sex, humor is another way of discussing sex without having the feeling of breaking a taboo or bringing frustration. One can consider the following sex-related joke in order to understand how it brings amusement and relief by means of superiority:

“A man and woman had been married for 30 years, and in those 30 years, they always left the lights off when having sex. He was embarrassed and scared that he couldn't please her, so he always used a big dildo on her. All these years she had no clue. One day, she decided to reach over and flip the light switch on and saw that he was using a dildo. She said, “I knew it, a***hole, explain the dildo!” He said, “Explain the kids! [18].”

As previously stated, the aim of sex is to bring pleasure, but in the joke from above, the husband was in the situation that he was unable to please his wife. He was keeping this fact in secret for 30 years, despite this, they are having some children. It was obvious to the man that he is not the father, but considering the fact that he is unable to procreate or have sex normally, he accepted the things as they were. Hence, the superiority that one feels towards this man because of the situation and his disorders brings a lot of amusement and relief by means of a laugh; that is with condition that the listener is not having the same problem as the man from the joke. The accent is put on the situation more than on the topic of sex and words or actions related to it. Therefore, the joke does not tend to bring the feeling of breaking one's moral values. The act of breaking religious values can be seen in the fact that the woman was definitely having sex with someone who was not her husband. Although, the joke does not aim to undermine any Christian beliefs and the act of betrayal is not directly stated. Moreover, one should keep in mind that the amusing character of a joke depends entirely on who is listening or reading it.

As far as the sex topic is concerned, one can easily get into the field of sexual orientation. In such a way, it is possible to point out some categories or identities of people according to who they are sexually attracted by. From those, the most distinctive are: heterosexuals, homosexuals, and bisexuals. The category of homosexuals is the most problematic one in the present society as a lot of people, including the religious ones, are very frustrated by this phenomenon. In humor, the topic of homosexuals is very developed as there are a lot of jokes related to it. On the part of homosexuals, there is nothing funny just as in the case

of death or racism, when joking about them it is a totally another thing. Thus, jokes like “The lesbians next door bought me a Rolex for my birthday. I think they misunderstood when I said I wanna watch...” [19], can bring laugh and relief of the gathered tension because of the prohibition of the topic. The laugh, in this case, is achieved by the simple use of the word *watch* which has the meaning of seeing something and the one of the timepiece attached to one’s wrist. The speaker, who is a man, wanted to say that he would like to see a couple of lesbians while having a sexual act and apparently he was misunderstood.

Another sex-related topic is masturbation. As in the case of sex, masturbation is consider forbidden to talk about and is even prohibited because of some cultural, spiritual or religious beliefs. Despite the discrepancy between those who consider masturbation to be a normality and those who think it to be harmful and immoral, the topic still remains to be avoided between parents and their children. Thus a lot of problems may appear based on the restricted character of this topic. When speaking about masturbation in humor it appears funny to people of different ages and social background, but unacceptable to those who are in a certain religion. In order to see the way humor has the ability to break the forbiddance of this topic, one can consider the following joke:

“911, what’s your emergency? –I’m masturbating too much. Sir that’s not really a problem. –One sec. Did you hear that mom? Now get off my case [20].”

As one can understand from this joke, the mother of the boy or man was against him masturbating, so he decided to prove that it is something normal by calling 911. The person on the telephone said that it is not a problem meaning that it is not an emergency, but he used those words in order to get rid of his mother and continue his activity. This joke also reveals the problem of parents and children in this matter because of the lack of communication. It is the wit of the boy that makes the joke so funny and close to today’s reality.

Because of its violent and immoral character, pedophilia is considered to be a taboo topic as well as action that is not being discussed in our society despite the fact that this is a real phenomenon. Although, there is a field of human divertissement that uses all the existent topics and events in order to make the life simpler and funny. That filed is humor. Thus there are big numbers of jokes related to the topic under discussion. In the next joke, there is a clear example of how serious themes like pedophilia can be changed into humorous:

“A boy comes home from primary school one day. His mother notices that he’s got a big smile on his face. She asks, “You look happy, did anything special happen at school today?” “Yes mum - I had sex with my English teacher!” he replied. The mother is stunned. “Get up the stairs now and wait until your father gets home!” The dad comes home and hears the news; he’s as pleased as punch. Beaming with

pride, he walks over to his son and says, “I hear you had sex with your English teacher.” “That’s right, Dad.” “Well, you became a man today - this is a cause for celebration. Let’s get fish and chips, then I’ll buy you that bike you’ve been asking for.” “Mint! - but can I have a football instead? My arse is killing me [21].”

In the first part of the joke, the reader or listener, as well as the parents of the boy, are lead to the idea that the teacher with whom the boy had his first sexual experience is a male. The father is even proud of his son and wants to buy him a bike as a sign of proud towards the boy. In the second part of the joke, the father and the audience or reader discover that the teacher was a man, a pedophile to be more precise, through the reply of the boy “My arse is killing me”. Thus, with the help of incongruity between what was expected and what really happened, the aim of the joke was achieved. Not only it broke the tabooess of the topic and made the people more familiar with this phenomenon, but also helped them to release the tension by means of a laugh.

The topic of rape is widely used in humor. Jokes related to rapists or the act of raping are hilarious despite the fact that people prefer to keep the taboo in this matter. While listening to a taboo based joke, they are most likely to feel an emotion of relief because violating this taboo and passing the boundaries of what is known as being permitted. In order to better understand the way, the topic of rape is used in humour, one can consider the following joke:

“Two nuns, Sister Mary and Sister Elizabeth are walking through the park when they are jumped by two thugs. Their habits are ripped from them and the men begin to sexually assault them. Sister Elizabeth casts her eyes heavenward and cries, “Forgive him Lord, for he knows not what he is doing!” Sister Mary turns and moans, “Oh God, mine does!!!” [22]”

The expectation of the listener or reader of the given joke is that the second nun as well as the first one will oppose by screaming and trying to escape from those rapists. Instead, the first nun just wanted the God to forgive him for not knowing what he was doing, meaning that he chose the wrong way in his life. The second nun apparently understood the message in a totally wrong way. She thought that her sister’s rapist is not so experienced in what he was doing, that being the reason of her words. Because of the incongruity between the expectation of how the nuns should had reacted and the outcome where the second nun’s reply is not suitable for the situation as well as for her status, the target of the joke is most probably to express his attitude by means of humour. Although, there is a change that other two categories of people are possible, those who will enjoy the joke without showing this in order not to seem immoral and those who will consider this joke as being immoral itself or even sinful. In the following instance, there is a high possibility that the number of those who will consider the joke immoral will

be reduced as there is no direct connection with religion:

“A man walks up to a woman in a bar and says, “You're going to get laid tonight”. A bit surprised, she asks, “Really? How do you know that? Are you psychic?” “No, I'm just stronger than you.” [23]”

The reason why such joke may seem funny is that it is an unexpected thing to hear that a rapist can just walk to his victim and say that he is going to rape her. For the woman it seemed like a joke; that is the reason why she asked him if he was a psychic. Such a situation seems very unusual and unexpected to listen to, that is why it is so hilarious. Furthermore, for some reason, people always enjoy being involved in breaking a taboo without being directly involved. The reason is that they are afraid of penalties or accusations of being immoral by saying or doing something that touches the theme of rape.

Terrorism

Terrorism is a very violent and tragic phenomenon of the present time, and people prefer rather not to talk about it as it is mostly related to crimes and death, the topic is widely used in humor. Here is an example of how the topic of terrorism is used in jokes: “When terrorists feed their children, do they use the airplane method of “open wide” while making airplane noises? Or do they just smash it into their faces? [24]” The joke from above is made up of the allusion to the event that took place on 9/11 discussed above. The humor here was achieved by the analogy between the event and the well-known trick used to feed babies. The final rhetorical question here is very unexpected; therefore, it tends to make people laugh despite the fact that the topic of 9/11 is a tragic one for the majority of the Americans.

It often happens that in humor taboo topics like terrorism are delivered together with some other topics or stereotypes that are less offending or forbidden. Here is an example of how the topic of terrorism can be used without rising too much attention and anxiety of the audience:

“A blonde and a redhead are taken hostage by terrorists. The women are taken to a remote island and put before a firing squad. Just before the squad fires, the redhead points and yells, “Tornado!” The terrorists run in all different directions, and the redhead escapes. When they realize what has happened, the terrorists come back to where the blonde is still standing. They raise their rifles, and thinking quickly, the blonde points and yells, “Fire!” [24.]”

In the instance from above, the attention was put on the stereotype that all blondes are less intelligent. The blonde was trying to scare the terrorists in the same way as the first woman did, but she didn't take into account that the word “fire” is also used as a command that in military means “destroy the target”.

Because of the superiority that one feels towards the blonde, this joke can bring a lot of amusement. The word “terrorists”, as well as the act of it, are put on the back plan, so as till the end the audience does not pay a considerable attention to it.

Terrorism is a very dangerous topic when it comes to humor as not all the people can get the funny part or it might seem way to offending for them. It is important to make and deliver the joke in a way that would not harm one’s feelings. Considering the fact that it is an up-to-date problem, it should be discussed and it should be understood by the society. Humor is one of the ways that is capable to involve people in discussing it without raising any negative feelings. Very often the word or the discussed topic is less important than the context in which the word is being said. To find the right context for the unspeakable, that is the number one aim of any comedian.

Gender Discrimination

Discrimination is bad in all of its shapes and colors and it is considered forbidden to state that one gender is better than another, but jokes based on gender discrimination are always full of wit and easily accepted by both sides. In humor, the man makes fun of the woman and vice versa. Very often those jokes are based on some stereotypes like the one of woman that does nothing than cooking the whole day and man who is always drunk and does nothing. One can consider the following joke in order to understand how the gender discrimination through the use of stereotypes works in humor: “Apparently scientists have found female hormones in beer. It’s true: After 6 pints you talk shit and can’t drive. [25]” The given joke is based on the well-known stereotype that women are unable to properly drive a car and they cannot think and express their thoughts logically because of being way too emotional. The joke is funny because of the superiority that the male sex can feel towards the female one who is worse in some domains. In reality, there are equal chances for both genders to do any of the mentioned things in a good or bad way. Another well-known stereotype is that woman’s role is to take care of the household. In the next instance there is a clear example of how it can be used in humor so as not to offend anyone:

“As an airplane is about to crash, a female passenger jumps up frantically and announces, “If I’m going to die, I want to die feeling like a woman.” She removes all her clothing and asks, “Is there someone on this plane who is man enough to make me feel like a woman?” A man stands up, removes his shirt and says, “Here, iron this!” [26]”

The humor in the joke from above is based on the incongruity between what was expected and the outcome. The audience would expect that the man got up and took off his skirt in order to please the woman before the plane would crash, but instead he just passed her the skirt to be ironed. He made an allusion that the only way in which one can make a woman to feel one is by giving her to iron,

clean or cook something. In the same time, we can see the superiority of the man towards the woman as he derided her through this action.

The woman is not the only one who can be discriminated on the gender background. Men are often depicted as being lazy and drinking all the time, exactly like in the following joke: “How does a man show he’s planning for the Future? He buys two cases of beer instead of one [27].” There are jokes that can point out some bad parts of the man as well as of the woman if speaking generally:

“A man asks, “God, why did you make woman so beautiful?” God responded, “So you would love her.” The man asks, “But God, why did you make her so dumb?” God replied, “So she would love you.” [27]”

The message of this joke is that both men and women have their strong and weak parts, so as when they are together, they complement each other. Society created stereotypes in order to point out some frequently encountered traits of a certain category of person. One cannot say that all the blondes are stupid just because he knows some of them for being less intelligent. It is always because of a particular person rather than a distinct group.

The Disabled

The topic of the disabled is very often used in humor even if making fun of such a topic can be considered a sign of a bad taste and poor education. One can consider the following joke in order to acknowledge that the discussed topic can be hilarious but still controversial in the same time: “Women are like parking spaces, normally all the good ones are taken. So, occasionally, when no one’s looking, you have to stick it in a disabled one. [28]” The idea of the given joke is that the disabled women are compared to parking spaces for the disabled where people use to put their vehicles when there are no other spaces, those being compared to ordinary women. This type of joke is most likely to produce a strange mix between the desire to laugh and the need to express the aversion toward it. It depends on each person’s own beliefs and life views if it will be seen as being rather funny than immoral. There is still case when jokes about the disabled are not so offending or immoral. Here is an example of such a joke:

“There was a man who got into a car accident. He was soon rushed to the hospital. The left side of his body was completely paralyzed. The doctor said, “He was going to be all right [29].”

The humor in the instance from above is achieved with the help of the double meaning of the syntagm *all right*, meaning that everything is good or everything is related to the right side. It is because of the unexpected reply and its double meaning that the audience will most likely experience the state of amusement without breaking any taboo or social and moral value.

The topic of the disabled is still regarded as being a taboo because people do not know the proper way of interacting with them. To avoid seem to be simpler than to ask, help or interact in any other ways. Although it is considered a taboo to make fun of the disabled people, in humor, this taboo seems to lose totally or partially its label of forbidden. Humor reflects some human thoughts that they were not able to reproduce due to their immoral trait. The fact is that when listening to a taboo joke like those about the disabled, the audience experiences the satisfaction from violating the earlier imposed boundaries. Thus, they release the tension from this earlier restriction by means of humour.

Conclusions

Some taboo topics were taken under discussion in this paper intending to reveal their various degrees of prohibition and the reasons why they were considered forbidden to talk or to joke about. The research shows that topics like death, racism, sex, terrorism, gender discrimination and the disabled integrate well in various jokes due to the incongruity and relief effects they produce. The contrast between what is said and what is expected, the script opposition producing wordplay, as well as the liberation of negative energy when joking about the forbidden makes humour multidimensional and prejudice-free. Despite mocking topics which are generally unacceptable humour may raise serious issues due to the playful manner of their delivery. Humour aims at making people laugh by using very often some fictional elements, beliefs or events. It should not be taken as an offense towards an individual or a community. It is mainly a true lie designed to make people laugh and thus release some of the tension accumulated in the daily routine.

References:

1. Farberow, N. L. (1963), *Taboo topics*. New York: Atherton Press.
2. <http://viralmozo.com>
3. Keturi, S. & Lehmonen, T. (2012), *THOU SHALT NOT WRITE ABOUT...: A Study of Taboo Content in Finnish EFL Textbooks for Upper Secondary School*. University of Jyväskylä Department of Languages
4. Allan, K. & Burrige, K. (2006), *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Hughes, G. (2006), *An Encyclopedia of Swearing: The Social History of Oaths, Profanity, Foul Language, and Ethnic Slurs in the English-speaking World*. New York: M.E. Sharpe, Inc.
6. Fershtman, C., Gnezzy, U. & Hofman, M. (2011), *Taboos and Identity: Considering the Unthinkable*. American Economic Journal: Microeconomics 3 (May 2011): 139–164 Available online at <http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/mic.3.2.139>
7. <https://unijokes.com/death-jokes/>

8. <https://imgur.com/gallery/tVd01>
9. <https://worstjokesever.com/suicide>
10. Nordqvist, C. (2017). *What are euthanasia and assisted suicide?* Available online at <https://www.medicalnewstoday.com/articles/182951.php>
11. <https://www.neowin.net/forum/topic/622271-joke-euthanasia/>
12. <http://jokes4all.net/killing-jokes?p=4>
13. https://www.youtube.com/watch?v=qPjF4_yKRMw
14. <https://www.youtube.com/watch?v=GjJqW7Hrgc>
15. <http://www.laughfactory.com/jokes/racist-jokes>
16. <https://unijokes.com/jewish-jokes/>
17. Hughes, G. (2006). *An Encyclopedia of Swearing: The Social History of Oaths, Profanity, Foul Language, and Ethnic Slurs in the English-speaking World*. New York: M.E. Sharpe, Inc
18. <http://www.laughfactory.com/jokes/sex-jokes>
19. <https://unijokes.com/lesbian-jokes/>
20. <https://www.buzzfeed.com>
21. <http://hahas.co.uk/paedophile/>
22. <http://hahas.co.uk/rape/>
23. https://www.reddit.com/r/Jokes/comments/26gfos/rape_jokes_general/
24. <https://unijokes.com/terrorist-jokes/>
25. <http://hahas.co.uk/female/>
26. <http://www.laughfactory.com/jokes/sexist-jokes>
27. <http://hahas.co.uk/man/>
28. <http://www.ebaumsworld.com/jokes/>
29. <http://www.tetraplegicliving.com/jokes>

THE PECULIARITIES OF IMAGERY TRANSLATION IN *THE RAVEN*
BY E. A. POE

Liliana COLODEEVA, dr., lector univ.,
Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice
Departamentul de Limbi și Literaturi
colodeeva.liliana@usch.md
Silvia LEON,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
leon.silvia1991@gmail.com

Abstract: *The translation of E. A. Poe's works into other languages is definitely valuable; this is evidenced by Poe's enormous influence on the European poetry, and, more importantly, because of the relevance of his innovative ideas in modern poetry. On the one hand, the complexity of the sound organization, conditioned by the peculiarities of the English language, imposes certain restrictions on the translation, but the specificity of the images, on the other hand, implies some freedom for the translator. This paper aims to carry out a thorough analysis of the Romanian translations of stylistic devices used in the poem The Raven by E. A. Poe. The Romanian versions analysed are the ones proposed by Miha Dragomir, Petre Solomon and Ștefan Augustin Doinaș.*

Keywords: *figurative language, imagery, metaphor, epithet, allusion, translation.*

Rezumat: *Traducerea creației lui E. A. Poe în alte limbi este, cu siguranță, de o valoare incontestabilă. Acest fapt îl dovedește marea influență a scriitorului asupra poeziei europene, precum și relevanța ideilor sale inovatoare în poezia modernă. Complexitatea organizării sunetului, condiționată de particularitățile limbii engleze, impune, pe de o parte, anumite restricții asupra traducerii; deși, specificitatea figurilor de stil oferă, pe de altă parte, o anumită libertate pentru traducător. Lucrarea își propune o analiză detaliată a figurilor de stil utilizate în poemul „The Raven”/ „Corbul” de E. A. Poe, în versiunea românească. Traducerile analizate prezintă variante românești propuse de Miha Dragomir, Petre Solomon și Ștefan Augustin Doinaș.*

Cuvinte cheie: *figuri de stil, imagini artistice, metaforă, epitet, aluzie, traducere.*

Beauty is the sole legitimate province of the poem.
(Poe in Thompson 1984: 17)

Undoubtedly, the translation of Poe's works into other languages is valuable; this is evidenced by Poe's enormous influence on the European poetry, and, more importantly, because of the relevance of his innovative ideas in modern poetry. The complexity of the sound organization, conditioned by the peculiarities of the English language, imposes certain restrictions on the translation, but the specificity of the images at the same time implies some freedom for the translator. Thus, the translation of Edgar Poe's poems is a monumental task, assuming that the translator has to possess certain language skills, and, more importantly, to provide the opportunity to develop and improve these skills. Perhaps, in part, that is why there are so many translations of a rather small poetic heritage of the American Romantic classic, E. A. Poe. And that is why the practical part of this work is devoted to the analysis of the Romanian translations of one of the most famous and remarkable poems of Edgar Allan Poe, *The Raven*.

This study aims to carry out a thorough analysis of the Romanian translations of language and sound devices used in the poem *The Raven* by E. A. Poe. The work *The Best of Poe* (2006) outlines some ideas that are worth paying attention to while reading Poe's works. They might prove to be of great importance in the translation process as well. Some of the ideas are:

- Beauty in its ideal form cannot be attained;
- Love has no boundaries, not even in death;
- Beauty is only an idea, one that even death cannot weaken;
- Words are frequently used for the way they sound, as well as for their meanings;
- The difficult vocabulary reflects the style of Poe's time period;
- Poe's rhythm and internal rhyme becomes almost hypnotic in many poems;
- Every important word is intended to evoke a mood or atmosphere in the reader;
- Poe builds suspense throughout the stories, revealing some fact while withholding others;
- The sense of irony and black humor is common;
- Poe's descriptions are usually minutely detailed to give a sense of verisimilitude to the stories, despite their supernatural atmosphere;
- Because the element of danger is usually present, the reader can feel the intensity of the emotions [1: 8-9].

Interestingly, what makes *The Raven* a unique and unforgettable work of art is probably the blend of “the antique, romantic furnishings of the room, the insistent refrain of the raven, the eternal theme of regret for the lost beloved and, [...] [Poe's] skill in achieving an atmosphere of haunting melancholy” [2: 158]. Still, in order to understand the poem *The Raven*, it seems reasonable to read Poe's *Philosophy of Composition* (1846) where he reveals his techniques and

deliberations on the creating of the poem.

Poe, among others, tried to understand the nature and the purpose of art, and to develop a harmonious system of aesthetic principles. Like all romantics, he proceeded from the opposition of repulsive and rough reality and the romantic ideal of *beauty*. The desire for this ideal, according to the writer, is the inherent nature of the human. The task of art is to create *the beautiful*, giving people the highest pleasure. One of the contradictory moments of Poe's aesthetics is the relationship between beauty and ethics. Poe also argues that the creation of *beauty* is not an instantaneous illumination of talent, but the result of focused reflection and accurate calculation. He demonstratively contrasts poetry with truth and morality:

That pleasure which is at once the most intense, the most elevating, and the most pure, is, I believe, found in the contemplation of the beautiful. When, indeed, men speak of Beauty, they mean, precisely, not a quality, as is supposed, but an effect; they refer, in short, just to that intense and pure elevation of soul – not of intellect, or of heart – upon which I have commented, and which is experienced in consequence of contemplating “the beautiful.” Now I designate Beauty as the province of the poem, merely because it is an obvious rule of Art that effects should be made to spring from direct causes [3: 17].

Everything in a poem or story should, in Poe's view, serve to create a certain effect on the reader, an effect which was originally intended by the author. According to Poe, every letter, word or comma should contribute to *the single effect* (Thompson 1984: 13-16). Furthermore, Poe paid special attention to length of the poem and method of its creation. The first has to have “the limit of a single sitting” in order to create the desirable poetic effect, and the latter has to be created with a methodical and analytical, not spontaneous manner (17). Nevertheless, it is the tone and the sound of the poem that make it so memorable and distinguished. The sound devices like internal rhyme, assonance, consonance, alliteration and repetition work together to create the musicality and melody in *The Raven*. In the essay Poe reveals his toil on deciding on the refrain of the poem, the end product of which is now the famous “Nevermore”:

the refrain itself must be brief, for there would have been an insurmountable difficulty in frequent variations of application in any sentence of length. In proportion to the brevity of the sentence, would, of course, be the facility of the variation. This led me at once to a single word as the best refrain. [...] That such a close, to have force, must be sonorous and susceptible of protracted emphasis, admitted no doubt; and these considerations inevitably led me to the long “o” as the most sonorous vowel, in connection with “r” as the most producible consonant. The sound of the refrain being thus determined, it became necessary to select a word embodying this sound, and at the same time in the fullest possible keeping with that melancholy which I had predetermined as the tone of the poem. In such a

search it would have been absolutely impossible to overlook the word “Nevermore.” In fact, it was the very first which presented itself (Poe in Thompson 1984: 18-19).

Therefore, it appears that the refrain/word has a crucial role in the entire poem and its translation can influence the understanding and perception of the poem by the reader of the target language. If, according to Poe, this very refrain has to contain the “o” and “r” sounds in English, then each translator will have to dwell upon a perfect match in the target language from a cultural point a view. The French translations, for instance, by Charles Baudelaire in 1852 and Stéphane Mallarmé in 1875, have the variants “rien de plus” and “jamais plus”, which produce the sound “u”, but could have had “pas encore”, for example, to render the same sounds “o” and “r”, however, in this case the meaning would have been changed.

There are more than a dozen translations of *The Raven* into the Romanian language. It is especially interesting to trace how the Romanian equivalent of various words in the poem was found by the translators. Apparently, the key word of this poem is “Nevermore”, that is, “Niciodată”, which the raven constantly utters to the narrator’s questions, is translated differently in different translations. The peculiarity of the translation of this particular word here is that it is pronounced by a raven and, accordingly, it should be similar to the sound this bird produces. The original version contains this rolling “or” sound.

Romanian translators of the 19th century provided variants of translation early in 1891 and 1895; the first was done by a literary critic and translator, Grigore D. Pencioiu and the latter, by a poet and translator, Iuliu Cezar Săvescu. Both Pencioiu and Săvescu pleaded for the word “Niciodată”. Later, in the 20th century, several translations had been done:

- 1937 – Ion Luca Caragiale
- 1938 – Emil Gulian
- 1943 – George Murnu
- 1944 – Nicu Porsenna
- 1945 – P. P. Stănescu
- 1958 – Teodor Roșca
- 1963 – Dan Botta
- 1963 – Miha Dragomir
- 1970 – Petre Solomon
- 1971 – Mihaela Hașeganu
- 1973 – Marcel Breslașu
- 1974 – Ștefan Augustin Doinaș

These translations can be roughly divided into 2 groups, those in the forties

and the ones in the seventies of the 20th century. It is worth mentioning that all the translations in the first half of the 20th century used the word “Niciodată” as an equivalent of the “Nevermore”. In contrast to earlier translations, however, the translators of the second half of the century offered most diverse versions: “Nicăieri” by Botta, “în vecii vecilor” by Hașeganu, “prea tîzriu” by Breslașu, and the borrowed refrain from the original poem “Nevermore” by Dragomir, Solomon and Doinaș. Perhaps the translators which opted for the word “Nevermore” considered that the literal translation of this word is too weak for such a poem, and a synonym with a stronger meaning simply was not found, so it was left without translation. “Nevermore” is the word that underlines all the physical and mental tortures of the Romantic hero, as well as his state of despair.

Poe uses metaphors, similes, epithets and symbols that reflect the poem’s depressed and dark tone throughout. The translations of *The Raven* into the Romanian language discussed in this paper are the ones proposed by M. Dragomir (1963), P. Solomon (1970) and Ș. A. Doinaș (1974).

Metaphor

The bird in *The Raven* is the symbol of narrator’s grief and his fears. However, many metaphors are used to describe the raven throughout the poem. The metaphors used in the poem help to make the raven seem more magical and not of this world, which increases the terror the narrator feels. The following instances have been selected in order to compare and analyse their translation into Romanian language:

- “dying ember wrought its ghost upon the floor”
- “all my soul within me burning”
- “stately raven ... with mien of lord or lady”
- “the fowl whose fiery eyes now burned into my bosom’s core”
- “Prophet! said I, thing of evil”
- “is there balm in Gilead?”
- “his eyes have all the seeming of a demon” (Moliken 2006: 189-192)

The first instance of metaphor, “dying ember wrought its ghost upon the floor”, which compares the fire with a ghost and creates, in such manner, a mysterious atmosphere, was translated by Dragomir as “Jaru-agoniza, c-un straniu dans de umbre pe covor”. The line has several words that help to the creation of dreadful tone and atmosphere: “dying”, “ember”, “ghost”. Dragomir selected the word “agoniza” (to be in a state of agony) in order to strengthen the meaning of the “ember”, which is “a small piece of burning or glowing coal or wood in a dying fire” [4: 559], still, the metaphorical expression of the fire being compared to a ghost is lost; instead, it is compared to a shadow, which is not as terrifying as in the original poem. The ghastly feeling is recovered, though, by means of addition: “straniu” (strange, queer). In Solomon’s translation, “Cînd tăciunii păreau stafii alungite pe covor”, the metaphor is completely lost and is translated through a

simile; the only word keeping up the gloomy atmosphere is “stafii” (ghosts). The most interesting of the three translations is the one proposed by Doinaș. He ‘borrowed’ the two words selected by the aforementioned translators and used them in a version of his own: “Lent agonizînd tăciunii-și lăsau spectrul pe covor”. Moreover, the word “spectru” was earlier used by D. Botta in 1963 in his version and it can be translated as “spectrum” or “ghost”, which also adds to the atmosphere of mystery.

The sixth stanza of the poem introduces a metaphor which reflects the narrator’s anxiety and distress “all my soul within me burning”. Poe once again resorts to the lexical field of fire when he speaks of feelings. It appears that fire helps the poet to accurately render the narrator’s state of mind and spirit. The Romanian translators also used words related to fire; Dragomir opted for the phrasal verb “arde văpaie” (to burn fiercely) to recreate the original metaphor; Solomon, likewise, chose the verb “a mistui” (to consume, to burn up) and the noun “văpaie” (flame) to refer the reader’s mind to fire, yet losing the metaphor in favour of a simile. And finally, the version proposed by Doinaș is similar, or it can be said, is identical to Solomon’s: “mistuit ca de-o văpaie”.

The metaphorical personification of the raven in the original “with mien of lord or lady” (Moliken 2006: 190) was lost by Dragomir in his translation “Ci făptura-i de tăciune”, where “făptura” is the external appearance of some/body/thing, which is not necessarily about a person. Solomon proposed a translation via modulation “cu-aerul unei crăieșe”. The word “lady” was translated as “crăieșă” (queen), preserving the metaphor, though, elevating its connotation. Doinaș, in his turn, used a simile instead, but preserved the words “lord” and “lady”: “Ca un domn sau doamnă care...”.

Another metaphor within the same semantic field of fire is the one used in stanza 13 when Poe continues to describe the raven; the poet associates the raven’s eyes with fire and it seems that it is the very fire causing the narrator’s anguish and the fiery eyes seem to see his soul from within: “the fowl whose fiery eyes now burned into my bosom’s core”. However, while translating this particular metaphor not all the translators under discussion referred to the semantic field of fire. The three versions in Romanian are the following:

1. Îl priveam cum mă fixează, pînă-n gînd străbătător (Dragomir 1963) [5]
2. Sub ai cobei **ochi de pară**, **mistuit de focul** lor (Solomon 1970) [6]
3. Corbul ce-ațîntea asupra-mi ochiul fix, sfredelitor (Doinaș 1974) [7]

It is obvious that the metaphor was preserved only in Solomon’s version; he translated the expression “fiery eyes” with a proper equivalent “eyes of fire”. Besides, he selected the words “mistuit de focul lor” (consumed by their fire) to mirror tone and content of the original “burned into my bosom’s core”. Dragomir’s transposition (eyes burned into bosom = cum mă fixează pînă-n gînd / fixes its eyes on the narrator and sees his thoughts) transformed the metaphor into a simple line,

deprived by a strong metaphorical expression. The third version of translation resembles the first one; one can notice similar words, that is, the reflexive pronouns “mă” and “-mi”, as well as the words with the identical root “fix” (to fix as a verb and fix as an adjective). What is more, the words to end the line and create the rhyme in both versions are synonyms, meaning “piercing”.

The metaphor which converts the raven into a prophet (‘Prophet!’ said I, ‘thing of evil’) (Moliken 2006: 191) was translated literally; all three translators used the words which render the same meaning: “Tu, profet”, “proroc” and “proroace”, the latter being a more emphasized version of “proroc”.

The next analyzed metaphor is expressing the narrator’s last hope for relief which hides behind the word “balm” in the following question: “Is there – is there balm in Gilead?”. The repetition enhances the heat of the burning question. Dragomir and Solomon proposed translations which seem alike; they made a literal translation of the word “balm”:

“Este-n Galaad – găsi-voi un balsam alinător?” (Dragomir 1963)

“Oare-n Galaad se află vreun balsam vindecător?” (Solomon 1970)

Both translators made use of addition by including the word which explains solace and consolation (“alinător” and “vindecător”).

In the last stanza of the poem, the metaphor which compares the raven’s eye to those of a demon’s has been successfully translated by all Dragomir, (Ochii veșnic stau de pază, **ochi de demon** ce visează), and by Doinaș (**Ochii lui au para trează-a unui demon** ce visează), thus succeeding in recreating the stylistic device and the atmosphere of terror and fear. In Solomon’s translation (Cu-ai săi ochi ce scînteiază, pare-un demon ce visează) the metaphor turns into a simile because of the word “pare” (to seem).

To sum up, the translation of stylistic devices, especially metaphors, seems to be an engaging task; still, the Romanian translators Dragomir, Solomon and Doinaș succeeded in transferring the style and the atmosphere of *The Raven* as much as possible, and the stylistic devices they resorted to, apart from metaphors, were similes, in the majority of cases.

Epithet

The setting of the poem, the room of the romantic hero in *The Raven*, is portrayed through gloomy, mysterious elements which are present in the room. Their description is enhanced by the usage of epithets, which also adds to the imagery of the poem and helps to set the gloomy, melancholic tone. Further, twenty instances of epithet translations which refer to setting are compared and analyzed. The epithets that have the same stylistic function in the target language are written in bold, while the epithets translated via metaphors are written in italics. The epithets which in translated version do not have any figurative or emotional impact on the reader were left unchanged.

E. A. Poe	M. Dragomir	P. Solomon	Ș. A. Doinaș
midnight dreary	miez de noapte	miez de noapte crîncen	sumbru miez de noapte
quaint and curious volume of forgotten lore	oracole ceptoase, cărți cu tîlc tulburător	vechi tomuri – o, uitat e tîlcul lor	doctrine stranii strînse-n jerpelit cotor
chamber door	bate-n ușa mea ușor	că bate cineva la ușă	Lovitură repetată-n ușa mea
bleak December	decembrie cu zloată	acel Dechemvre rece	<i>decembrie de gheață</i>
rare and radiant maiden	Fata fără-asemuire	frumoasa, luminoasa mea Lenore	stinsa mea Lenore, – Fata-flacăra
silken sad uncertain rustling of each purple curtain	perdele învinse roșul veșted de mătase	Purpuriile perdele, cu foșninde catifele	Foșnetul mătasei grele-n purpuriile perdele
fantastic terrors	spasm chinuitor	în adînc să mă-nfior	<i>vârșă în pieptu-mi un ciudat, adînc fior</i>
late visitor	vreun om ... Rătăcit prin frig	oaspe doritor ... vreun prieten trecător	Rătăcit drumeț
stately raven of the saintly days of yore	un Corb, <i>străvechiul timpului stăpînitor</i>	Un corb falnic din vechimea sfîntă	Un vechi Corb din sfinte vremuri apăru solemn
ebony bird	Printre negurile-mi dese	Pasărea abanosie	cum pasărea ursuză
grave and stern decorum of the countenance	Cum privea, umflat în pene, țanțoș și încrezător	văzînd chipul gînditor	Prin severa-i etichetă, gravă
nightly shore	<i>al Iadului sobor</i>	<i>Țărmul Noptii</i>	<i>țarmul Noptii</i>
unhappy master	vreun om	bocitor ... urgisit de soartă	stăpîn prea-jalnic
unmerciful disaster	Marile Dezastre-amare	nădejdea moartă	Dezastrul falnic
grim, ungainly, ghastly, gaunt,	Cioclu chel, spectral, sinistru,	Pasărea aceasta sumbră, care	Slab, din sfinte vremuri, sumbru

and ominous bird	bădăran și cobitor	croncăne de zor	– ce mesaj prevestitor
velvet violet lining	-	pradă perinei bogate Cu luciri catifelate	<i>Perne de mătasă</i>
unseen censer	cățui aromitoare	mireasmă de cățuie	tămîie nevăzută
black plume	Nu-mi lăsa nici fulg în casă din minciuna-ți veninoasă	Să nu-ți uiți vreo pană-n casă, mărturie mincinoasă	Pene nu lăsa pe cale

Table 1.

The above table reflects the frequency and the choice of figurative language in the Romanian version of *The Raven*. The translations prove a careful choice of poetic diction which is almost similar to the original poem and they also reflect the choice of stylistic devices. Furthermore, the original poem contains simple epithets (black plume), complex epithets (grim, ungainly, ghastly, gaunt, and ominous bird), and metaphorical epithets (fantastic terrors). A wide variety of epithets can be seen in the Romanian versions of the poem; the translators, too, used simple (chipul gânditor/ thoughtful countenance), complex (cioclu chel, spectral, sinistru, bădăran și cobitor/ bald, spectral, sinister, bastard, and forbidding sexton), and metaphorical epithets (nădejdea moartă / dead hope).

Out of 20 epithets selected from the original poem, M. Dragomir created 14 epithets and 3 metaphors to cover the figurative function of the literary text. Ș. A. Doinaș produced 17 epithets and 5 metaphors within the same poetic space. P. Solomon, on the other hand, tried to make his poem more appropriate to the stylistic and emotional function of the original one; he used 17 epithets and 1 instance of metaphor. The diagram below reflects the overall picture of translation of epithets in the Romanian version of *The Raven*.

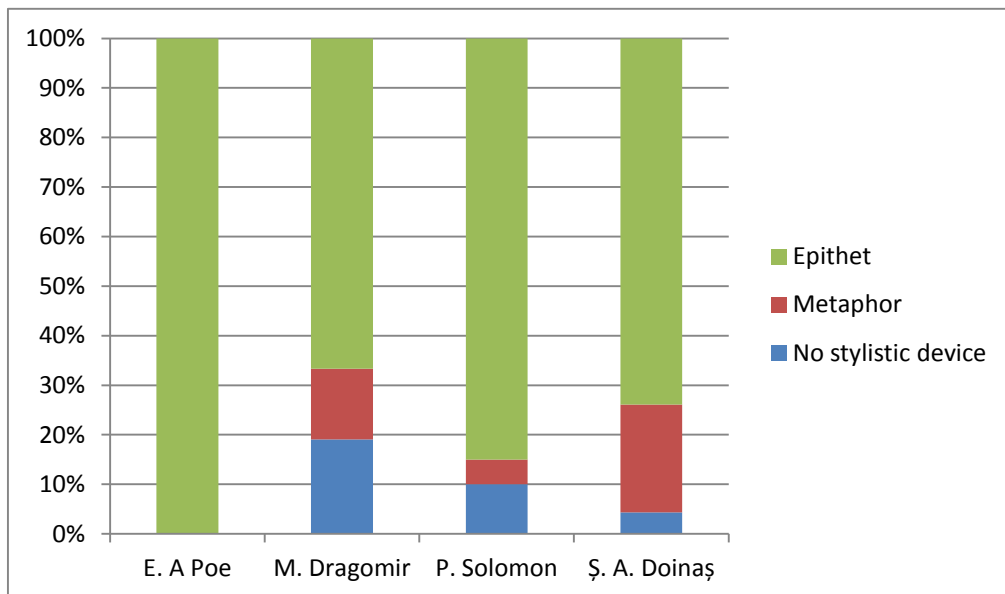


Diagram 1.

The epithets are the stylistic devices which help the author to set a specific tone in the literary work. Poe himself believed that *the single effect technique* has the power to make the literary work more powerful and memorable, which is why everything counted for him in the creation of *The Raven*, the setting, the Romantic hero, the events and the atmosphere. Definitely, the general melancholy tone of the poem is emphasized by the repetition of the word “Nevermore”. However, in order to achieve a certain tone and atmosphere of melancholy and terror in *The Raven*, Poe made use of careful poetic diction, as well. The adjectives selected to create a gloomy tone are: *dreary, weak, weary, bleak, grave, stern, unmerciful, ominous, grim, ungainly, ghastly, gaunt, black*; those which refer to the theme of melancholy are: *forgotten, sad, uncertain, late, lonely, unhappy, enchanted*.

Among the words to add to the tone and atmosphere of the poem in the Romanian translations are the following examples:

Tone	M. Dragomir	P. Solomon	Ș. A. Doinaș
Terror	tulburător, temător, grav, bătrîn, chel, spectral, sinistru, bătăran, cobitor, neagră, veninoasă, pînditor (thrilling,	crîncen, rece, nșelător, cumplită, nmărmurită, stranie, cumplit, moartă, sumbră, înspăimîntător, blestemată,	sumbrou, stranii, rece, solemn, ursuză, gravă, foșnitor, croncănitor, sfredelitor, bîntuită,

	fearful, grave, old, bald, fantomatic, sinister, rude, penetrating, black, poisonous, vigilant)	rău-vestitor (dreadful, cold, deceitful, terrible, stiff, strange, terrible, dead, gloomy, frightening, cursed, ominous)	fantomatic, sfidător, neagră (gloomy, strange, cold, solemn, ugly, grave, rustling, croaking, penetrating, haunted, ghostly, defiant, black)
Melancholy	straniu, jalea grea, trecător, chinuitor, rătăcit, sfios, iertător, alinător (strange, sorrowfull, transient, tormenting, stray, shy, forgiving, solacing)	ostenit, vechi, frumoasa, fremătător, tristul, gânditor, rătăcitor, apăsător (tired, old, beautiful, rustling, sad, thoughtful, stray/wandering, unbearable)	vechi, rătăcit, ușor, călător, vrăjită (old, wandering, gentle, stray, enchanted)

Table 2.

According to the results analyzed, it appears that the emotional effect of poetic diction in Dragomir and Solomon’s translations is stronger than in the one proposed by Doinaș; the word choice used by Dragomir and Solomon has a greater emotional and psychological impact on the reader, creating the atmosphere of mystery, horror and nostalgia.

Allusion

Allusions in fiction can be easily rendered by means of explanation or comment. In poetry the situation is different; the translator has to conform to certain rules in order to preserve the form, structure and style of the original text.

The Raven has many allusions to the Bible, as well as to the Greek mythology in order to set the mysterious tone and prepare the reader to the inevitable tragic ending. The following allusions from *The Raven* (Moliken 2006: 189-192) were selected and compared with their equivalents in the Romanian translations:

- *Bust of Pallas*, the patron goddess of Athens, typically allegorized into a personification of wisdom (*Oxford Dictionary*) [8];
- *Night’s Plutonian Shore*: a reference to the underworld, where dead souls reside. Pluto, also named Hades, is the god of the underworld, one of Cronus’s sons. The shore is that of the River Styx, which souls must cross to reach the underworld (*Oxford Dictionary*);
- *Unseen censer*: a container in which incense is burnt during a religious

ceremony (*Oxford Dictionary*);

- *Seraphim*: the plural of *seraph*, an angelic being, regarded in traditional Christian angelology as belonging to the highest order of the celestial hierarchy, associated with light, ardour, and purity (*Oxford Dictionary*);

- *Gilead*: Gilead is a region in Jordan, known in the Bible for producing botanical medicines (*Thesaurus Dictionary*). The “balm in Gilead” has become a common metaphor for a universal cure.

- *Nepenthe*: is a narcotic, used by the ancient Greeks and made reference to in *The Odyssey*, known to chase away sorrow and erase memory (*Oxford Dictionary*).

- *Aidenn*: is a poetic spelling of Eden, the garden of God and the first home of Adam and Eve. Also called Garden of Eden (*Thesaurus Dictionary*).

With reference to allusion translation, the Romanian translators made use of various translation techniques. In order to reach the mind and heart of Romanian reader they used equivalents more common to the ear of the target audience. The first instance of allusion “bust of Pallas” was translated through borrowing, but two of the translators (Solomon and Doinaș) used addition (“zeei” (goddess) and “mîndrei” (proud)) to compensate the meaning comprehension of the goddess, which in Romanian perception is more known by her name Minerva. The allusion “the Night’s Plutonian shore” was translated by Dragomir by using a cultural equivalent “al Iadului Sobor” (Hell’s Cathedral) which refers to the underworld, as it was intended in the original poem. Both Solomon and Doinaș used literal translation, omitting, though, the key word *Plutonian*, in their versions “Țărmul Noptii” (night’s shore) but capitalizing the words to point to the figurative, allusive function of the phrase. All three versions are clear for the Romanian reader as all three allude to the terrifying underworld.

The next instance of allusion analyzed is “unseen censer”, which is also used by Poe to refer to the religious, biblical topic. The Romanian translators used two different equivalents from the target language, “cățuie” and “tămîie”. Dragomir and Solomon pleaded for the first variant, “cățuie”, which is an archaic word of Greek origin also signifying “censer”, whereas Doinaș chose a translation through specification and introduced the word “tămîie” (incense) which is much closer to the Romanian reader’s ear and instantly directs the reader’s mind to the Christian Orthodox or Roman/Catholic religious services. Another allusion related to the religious topic is “Seraphim”:

Poe	Dragomir	Solomon	Doinaș
<i>Seraphim</i>	<i>Înger</i> (angel)	<i>Arhangheli</i> (archangel)	<i>Seraf</i> (angel) word of German origin

Table 3.

It can be observed that it was translated by means of synonyms in

Dragomir and Solomon’s versions, and by a borrowing in the translation by Doinaș. It appears that the translation proposed by Solomon is the most suitable one as it has a powerful contextual effect on the target reader and it is very appropriate to the context original, as the archangels also belong to the highest order of the celestial hierarchy like seraphs.

Other allusions and their Romanian equivalents considered in this study are embodied in the following table:

Poe	Dragomir	Solomon	Doinaș
<i>Gilead</i>	<i>Galaad</i> / literal translation	<i>Galaad</i> / literal translation	<i>Iudeea</i> / generalisation
<i>Nepenthe</i>	<i>licoarea de uitare</i> (‘amnesiac’ delicious beverage) / cultural equivalence	<i>vrăjile</i> (spell) / paraphrase	<i>nepenthes</i> / borrowing
<i>Aidenn</i>	<i>Edenul</i> (Paradise) / synonym	<i>Edenul</i> (Paradise) / synonym	<i>Edenul</i> (Paradise) / synonym

Table 4.

What is important about the data in this table is that all the allusions were maintained in the translated versions, the translators tried to approach the target reader as close as possible to the ideas related to religion and mythology because they all contribute to preparing the reader for the tragic ending of the narrative poem.

References:

1. Moliken, P. (ed.) (2006) *The Best of Poe*. Clayton: Prestwick House
2. Hammond, J. R. (1981) *An Edgar Allan Poe Companion*, London: Macmillan Press
3. Thompson, G. R. (ed.) (1984) *Edgar Allan Poe: Essays and Reviews*, New York: Literary Classics of the United States
4. Hornby, A. S. (2005) *Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*, Oxford: Oxford University Press
5. Doinaș, Ș. A. (1974) *Tribuna*, No. 17. [online] available from <<http://www.pruteanu.ro/701corbul-doinas.htm>>
6. Dragomir, M. (1963) *Poezii (Poems)* Bucharest: Editura Tineretului, [online] available from <<http://www.pruteanu.ro/701corbul-rom+.htm>>
7. Solomon, P. (1987) *E.A. Poe, Annabel Lee și alte poeme*, in *Viața Românească*, 23, Caiet nr. 2, febr. 1970, Liviu Cotrău (ed.), Bucharest: Editura Univers [online] available from <<http://www.pruteanu.ro/701corbul-solom.htm>>
8. Wehmeier, S. (ed.) (2005) *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (7th ed.). Oxford: Oxford University Press

LA PRESSE ECRITE, LE DISCOURS TELEVISUEL, LE TEXTE AUDIO

**Ecaterina MORARU, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu,, din Cahul**

« Les médias reflètent ce que disent les gens, les gens reflètent ce que disent les médias.

Ne va-t-on jamais se lasser de cet abrutissant jeu de miroirs?»

A. Maalouf

Rezumé: *La presse est le médium par excellence où se multiplient les stéréotypes de notre bien heureuse époque. Je crois que les dogmes culturels ont toujours existé, mais aujourd’hui ils ont la particularité de se retrouver partout, et cela parce que l’intégration des médias dans un apprentissage multimédia est également omniprésent.*

Il est à noter que l’intégration des compétences de communication passe par l’intégration des médias. Les études sur le multimédia et l’apprentissage sont au carrefour de plusieurs champs. Elles sont liées aux travaux sur les théories de l’apprentissage, les processus cognitifs et l’activité de l’apprenant. Elles en appellent à des dispositifs d’expérimentation et d’évaluation. Elles analysent les situations éducatives et ont des incidences en matière de politique de formation des acteurs, enseignants, formateurs, médiateurs. Les médias et les nouvelles technologies occupent une place déterminante dans le développement des enfants. L’éducation aux médias est le développement des habiletés et des compétences visant à identifier, décrire, comprendre et évaluer les messages quotidiens de notre univers médiatique qui cherchent à nous informer, nous distraire, nous émouvoir ou nous vendre quelque chose. En faisant de l’éducation aux médias, nous offrons des occasions stimulantes d’exercer notre esprit critique pour mieux discerner l’influence des médias sur notre société, mais surtout sur soi, sur sa propre consommation de biens et de médias.

„Mass-media reflectă ceea ce spun oamenii, oamenii reflectă ceea ce spune mass-media. Oare când se vor plictisi de acest joc abrutisant al oglinzilor?”
A.Maalouf

Presa este mass-media prin excelență, unde se multiplică stereoetipurile epocii noastre. Cred, că dogmele culturale au existat totdeauna, dar astăzi ele au particularitatea de a se regăsi pretutindeni și aceasta deoarece integrarea mass-media într-o învățare multimedia este egalmente omniprezentă.

Este de notat, că integrarea competențelor de comunicare trece printr-o integrare mass-media. Studiile asupra multimedia și învățare sunt la răscrucea multor domenii. Studiile sunt legate de lucrările asupra teoriilor de învățare,

procesele cognitive și activitatea celui, care învață; cheamă la dispozitive de experimentare și evaluare și analizează situațiile educative; au incidente în materie de politica formării actorilor, învățătorilor, formatorilor, mediatorilor. Mass-media și noile tehnologii ocupă un loc determinant în dezvoltarea copiilor. Educația prin mass-media constituie dezvoltarea abilităților și competențelor ce vizează de a identifica, descrie, înțelege și evalua mesajele cotidiene ale universului nostru mediatic, care vrea să ne informeze, să ne distreze, să ne emoționeze sau să ne vândă ceva.

Făcând educație prin mass-media, noi oferim ocazii stimulante de a exercita spiritul nostru critic pentru a discerne mai bine influența mass-media asupra societății noastre, dar mai ales asupra noastră, asupra consumării proprii de bunuri și de mass-media.

Le texte écrit est, par nature, nécessairement linéaire. D'une part la forme l'exige, d'autre part, l'auteur écrit ses livres, ses articles en pensant au lecteur. Dans ce sens, l'auteur fait son possible pour produire un texte imprimé qui reflète les critères suivants : la connaissance commune du monde et du sujet traité, les réactions du lecteur et les formes et structures de la langue. Son but est que son message soit compris. En conséquence, l'auteur organise ses arguments et les présente selon les conventions établies, c'est-à-dire en observant les critères de cohérence, de clarté et de logique. Ainsi, le texte sera organisé de façon logique et cohérente et comptera introduction, chapitres et conclusion. Ses chapitres seront divisés en sections et les sections en paragraphes. Ils auront des titres et sous-titres. Il faut souligner que la nature même du texte écrit facilite le lecteur dans son apprentissage, car elle lui donne le contrôle total de la lecture. L'apprenant peut faire une lecture rapide du texte pour en extraire les éléments-clés tout comme il peut s'attarder sur un passage pour mieux en saisir le sens ou remettre en question ce qui est écrit et annoter le texte de ses propres commentaires ou réserves. Il peut lire le texte de façon linéaire, mais il peut également le lire de façon non linéaire. Son œil peut être attiré par une image, une photo illustrant le texte, ou par un sous-titre curieux [1]. Un texte écrit donne au lecteur le temps de faire des déductions logiques ou d'utiliser son pré-acquis culturel ou linguistique pour faire des prédictions. Il faudrait mentionner ici que la typographie d'un texte peut servir "d'intonation" au texte et aider ainsi l'apprenant dans son dialogue avec le texte ; ce dialogue peut être facilité par du visuel – principalement images fixes (dessins, photos), graphiques, tableaux. La présentation linéaire du texte écrit a pour résultat d'encourager l'apprenant à faire une lecture linéaire du texte et restreint donc l'apprentissage "inconscient" mentionné plus haut. Par ailleurs, encore plus que le texte audio, la compréhension d'un texte écrit passe avant tout par la linguistique.

La télé ne décrit pas, elle montre. Un des éléments essentiels de la télé est qu'elle donne l'impression de nous présenter une réalité qui nous semble familière,

ou cette réalité qui nous est présentée est celle du réalisateur qui recrée sa vision, donne son interprétation de sa réalité. C'est la combinaison de ces deux éléments qui donne à tout texte visuel accessibilité du message et flexibilité d'apprentissage. Le message peut être compris globalement grâce surtout au contexte visuel, au montage. De plus la non- linéarité de médium correspond mieux au processus cognitif d'apprentissage. Enfin le médium a un impact suffisamment large pour que s'opère aussi chez l'apprenant un apprentissage " inconscient ". Cet apprentissage " inconscient " s'opère non seulement sur le langage, mais aussi sur les comportements et sur la connaissance des contextes nouveaux. On ne pense pas en introductions claires, en thèse/ antithèse /synthèse objectives et en conclusions cohérentes et équilibrées. On pense d'une façon non-linéaire et à différents niveaux, on pense avec l'intellect et les sentiments, objectivement et subjectivement, en faisant des liens et des bonds imprévus entre les pensées. La flexibilité du médium rend l'apprentissage flexible; ce dernier peut se faire à différents niveaux – l'apprenant passé d'une compréhension globale (surtout grâce au visuel) à une compréhension détaillée du texte (surtout grâce à la linguistique); d'une reproduction orale à une reproduction écrite et finalement à une production orale/écrite. L'autre énorme avantage d'un texte visuel est qu'il présente la langue en contexte (contexte socioculturel et de situation), la langue en mouvement (paralinguistique) et la langue authentique (langue telle qu'elle est et non pas telle que les didacticiens aimeraient qu'elle soit). Il faut signaler que les images peuvent, parfois, détourner du sens. Une image trop souvent vue et à laquelle nous sommes trop habitués sera dépourvue d'impact donc de sens principalement du fait d'une certaine surcharge affective. On ajoute aussi que les connotations culturelles d'un texte visuel peuvent échapper complètement si ces connotations sont à l'opposé ou elles sont totalement inconnues. En effet, la façon dont on perçoit les choses est influencée par ce que on sait d'elle ou on croit sur elles [2].

On comprend par texte audio, le texte audio proprement dit ou la bande son d'un texte visuel. Ce qui caractérise la texte audio, c'est d'une part la linguistique et d'autre part le son (musique, silences). Le texte audio permet à l'apprenant de se concentrer sur les sons du langage et sur leur prononciation, sur l'accent et l'intonation du locuteur. Il permet aussi une analyse plus détaillée du message linguistique. La musique, les bruits ou les silences aident à une certaine contextualisation et compréhension globale du message. Un chant d'oiseau nous transporte à la campagne, un concert cacophonique de klaxons nous ramène en ville, les pleurs d'un violon nous prédisent joie ou rires. Au passif il faut souligner que le contexte d'un texte audio, tel que nous l'avons décrit plus haut, est dans l'ensemble plus difficile d'accès car la compréhension d'un texte audio passé, en grande partie, nécessairement par une compréhension de la langue. Même si l'apprenant a la possibilité de passer plusieurs fois un texte audio, l'identification des mots-clés est moins aisée car l'apprenant a souvent l'impression que les mots

forment une longue chaîne impénétrable et il ne sait pas toujours où se termine un mot et où l'autre commence. Finalement la vitesse d'élocution du locuteur peut rendre le texte totalement incompréhensible et cela maigre les répétitions possibles.

Journaux, livres, audiocassettes, vidéos, émissions de radio et de télévision, jeux multimédias, Internet, musique, etc.: qu'on le veuille ou non, les médias accompagnent l'enfant dans son quotidien. Ils nourrissent son univers culturel en lui faisant acquérir des connaissances et éprouver des sentiments et des sensations et influencent sa personnalité et ses choix de valeurs. L'école, « soucieuse de former des citoyens libres, autonomes et responsables », ne peut ignorer cette réalité. Ainsi, elle doit un encadrement éducatif qui permet à l'élève de prendre une distance critique à l'égard des médias, de percevoir l'influence qu'il exercent sur lui et de distinguer fiction et réalité.

Comme les quatre domaines généraux de formation, l'éducation aux médias n'a pas à être ajoutée à la planification de classe. Elle se développe par et à travers des disciplines telles le français langue d'enseignement, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté, et des compétences transversales qui développent l'esprit critique pour apprendre à communiquer et à transmettre des messages et initier à la production médiatique.

Les médias et les nouvelles technologies occupent une place déterminante dans le développement des enfants. L'éducation aux médias est le développement d'habiletés et de compétences visant à identifier, décrire, comprendre et évaluer les messages quotidiens de notre univers médiatique qui cherchent à nous informer, nous distraire, nous émouvoir ou nous vendre quelque chose. En faisant de l'éducation aux médias, nous offrons des occasions stimulantes d'exercer notre esprit critique pour mieux discerner l'influence des médias sur notre société, mais surtout sur soi, sur sa propre consommation de biens et de médias.

Dans le cas de l'éducation aux médias, la perspective est tout autre: ce sont les médias qui deviennent eux-mêmes l'objet d'étude. Ils sont abordés comme constituant un domaine spécifique et autonome de connaissances sur lequel porte l'enseignement. Il s'agit alors de travailler sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leur origine et sur la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées. De s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et chercher à comprendre la nature de leurs effets en commentant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent. Convier l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des relations que nous établissons avec les médias, individuellement et collectivement [3]. L'éducation aux médias, c'est donc s'entraîner à s'interroger sur toutes les facettes entourant le message et le média qui le diffuse.

L'éducation aux médias favorise donc la réflexion, mais aussi sa

transposition vers des activités de création médiatique en exerçant sa propre liberté d'expressions ouverte sur l'autre et sur le monde... Finalement, l'éducation aux médias est un processus qui débute tôt, soit à la maison, dès que l'enfant est capable de décoder une image et que ses parents écoutent avec lui une émission de télévision. Elle se poursuit dans le cadre de ses expériences avec des camarades, s'étend à l'école dans toutes les disciplines et se précise à l'âge adulte dans son engagement personnel et collectif de citoyen.

On entend d'abord par éducation aux médias une éducation critique à la lecture des médias quel que soit le support (écrit, radio, télévisé). L'objectif est de faciliter une distanciation par la prise de conscience des fonctionnements des médias, de leur contenus comme de la mise en perspective des systèmes dans lesquels ils évoluent.

L'éducation aux médias vise à développer des programmes d'activités qui amènent les jeunes à explorer l'univers des médias afin de découvrir le rôle qu'ils jouent dans notre culture et la manière dont ils influencent la perception que nous avons du monde [4].

L'éducation aux médias, c'est rendre chaque jeune capable de comprendre la situation dans laquelle il se trouve lorsqu'il est le destinataire des messages médiatiques. C'est le rendre apte à être un lecteur, un auditeur, un spectateur actif vis-à-vis des médias, capable de s'approprier un maximum d'informations originales à partir de n'importe quel type de documents médiatiques et, particulièrement, de documents audiovisuels. Ce qui est donc recherché, à travers l'éducation aux médias, c'est essentiellement un renforcement de la réflexion du jeune vis-à-vis des médias : un mouvement de distanciation par rapport à l'expérience médiatique ordinaire et l'exercice d'un regard créatif sur le média.

Dans les établissements du second degré, l'éducation aux médias repose principalement sur la volonté d'aider les élèves à développer leur jugement et leur esprit critique et citoyen. Les activités et supports proposés permettent de se familiariser avec les langages médiatiques et d'axer la réflexion sur ce thème de prédilection qu'est la liberté de la presse. Les enseignants documentalistes, les professeurs de français et d'histoire et géographie sont les plus nombreux à s'impliquer dans l'éducation aux médias et, plus d'une fois sur deux, leur intervention au sein de la classe est conjointe. La presse écrite, quotidienne, nationale et payante est utilisée en priorité, mais, de manière générale, les professeurs restent demadeurs de plus d'outils, de supports et de conseils d'utilisation pédagogique des médias, nécessaires selon eux pour optimiser ces effets qu'ils constatent le plus souvent chez leurs élèves: découverte de la diversité de la presse et ouverture sur le monde.

- L'intention éducative: Quiconque souhaite éduquer l'élève aux médias, qu'il s'agisse de l'enseignant ou de tout autre acteur scolaire, doit intervenir dans l'intention de « développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des

médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs ».

- Les axes de développement: On se demande comment proposer des situations d'apprentissage stimulantes et significatives pour les élèves dans le domaine des médias ? Les quatre axes de développement liés à ce domaine constituent d'excellents points de départ. En effet, les axes de développement constituent ni plus, ni moins des pistes d'exploitation pour l'éducation aux médias.

Cette brève analyse des forces et des faiblesses de chaque médium devrait pouvoir guider l'auteur de multimédias dans sa conception. Il existe deux sortes d'intégration. L'une que nous appellerons l'intégration "naturelle" des médias et l'autre l'intégration "technologique" multimédia. La première est l'intégration que nous faisons dans notre vie quotidienne et la seconde est l'intégration que nous offrons aujourd'hui les nouvelles technologies de l'intégration.

L'intégration naturelle des médias

Chaque médium a sa spécificité et chaque médium, par sa spécificité, contribue à nous apporter des éléments du message. Il est donc important d'utiliser la démarche journalistique que nous faisons dans notre apprentissage quotidien. La question qui se pose clairement, ici est : Quelle adaptation? Pour nous, l'adaptation est avant tout le soutien à l'apprenant. Soutien sous forme lexicale, grammaticale ou culturelle. Soutien aussi par le repérage des mots-clés que d'exercices de compréhension globale ou détaillée (élucidation, vrai/faux, choix multiple). Soutien enfin par l'offre d'exercices d'exploitation, d'acquisition, de reproduction ou d'extrapolation qu'il choisira de faire ou de ne pas faire selon ses besoins et les compétences qu'il veut ou qu'il lui faut développer [4]. Mais soutenir l'apprenant, c'est aussi éveiller sa curiosité. Ainsi en mettant à la disposition des textes visuels, audio et écrit traitant d'un même sujet et ayant le soutien approprié, nous lui donnons aussi la liberté, donc la curiosité d'aller d'un texte à l'autre, ce qui l'engage dans son apprentissage, et l'aide à élaborer sa propre compréhension du message, de l'interpréter selon ses connaissances. Cette liberté/curiosité de l'apprenant associé au soutien "juste à temps" est notre interprétation d'apprentissage "centré" sur l'apprenant que valorise l'approche communicative[5].

L'intégration technologique multimédia

Par „multimédia" on veut dire le texte ou plus exactement les textes vidéo, audio et écrit s'articulant autour d'un même sujet (par exemple, le voyage de Jean-Louis Etienne en Antarctique) et intégrés dans un même environnement hypermédia. C'est un texte dont on a «structuré l'accès». C'est-à-dire que l'apprenant bénéficie non seulement de ressources riches et variées, d'un repérage constant et précis mais aussi de soutien pédagogique quand il en a besoin [6]. Cette intégration des médias lui donne la possibilité de choisir les textes qui l'intéressent et de les consulter à volonté selon ses besoins ou son bon plaisir pour élaborer sa propre interprétation du message. En plus de son intérêt, sa curiosité est éveillée. Il

peut également faire appel au soutien pédagogique existant. Ce concept de "juste à temps" qu'offre le multimédia permet à l'apprenant d'élargir ses possibilités de choix dans son étude. On pourrait même avancer l'hypothèse que le texte multimédia procure à l'apprenant un dialogue interne plus riche, plus extensif lorsque celui-ci recherche en naviguant dans les logiciels mis à sa disposition une réponse aux questions qu'il se pose. Cette navigation à travers le multimédia lui permet d'acquérir „par accident" des connaissances beaucoup plus vastes que s'il s'était contenté de lire un article ou d'écouter une cassette. Encore plus que le texte visuel, le multimédia s'apparente à l'acquisition naturelle. Par son intégration, qu'elle soit „naturelle" ou „technologique", le multimédia diminue les faiblesses de chaque médium consulté séparément. La linéarité du texte écrit est „rechetée" par la non-linéarité du texte visuel. La fluidité d'un texte audio peut être „compensée" par la sécurisation que donne le mot écrit. Le montage syncopé de certains textes visuels peut être „neutralisé" par la calme ordonnance d'un texte écrit organisé en chapitres, sections, et paragraphes. Si la linguistique d'un texte audio ou visuel n'est pas totalement compris, l'apprenant peut cliquer sur la transcription dans son ensemble ou sur certains mots pour en avoir la signification. Si une connotation culturelle d'un texte écrit lui échappe, il peut lancer le texte visuel pour y chercher une illustration.

Exemples: EREBUS est un dossier multimédia d'auto-apprentissage pour non-linguistes. Il a été élaboré à partir de documents authentiques visuels, audio et écrits. EREBUS est multimédias non seulement parce qu'il regroupe plusieurs médias mais aussi et surtout parce qu'il bénéficie dans sa conception de l'intégration "naturelle" des médias. La méthodologie qui sousentend la production d'EREBUS est fondée sur les principes suivants:

- Faciliter l'accès aux "nourritures" (documents) authentiques;
- Donner à l'apprenant tout le soutien nécessaire à un bon apprentissage;
- Laisser assez d'initiative et d'autonomie à l'apprenant pour éveiller sa curiosité.

Ces principes font qu'EREBUS offre un accès structuré aux médias en fonction d'une part des activités offertes à l'apprenant, mais aussi du soutien mis à sa disposition. Cette méthodologie se reflète dans la démarche suivante:

- Connaissances initiales de l'apprenant sont prises en compte grâce à des activités telles que: Que sais-je?
- Engagement de l'apprenant dans son apprentissage par des exercices tels que: À vous de trouver les mots-clés, À vous de déduire, Prédiction etc.

Si pour Mac Luhan le médium est le message, il nous semble que médium et message, message et médium -tous deux participent à l'acte communicatif. L'un aidant l'autre, lui permettant une interprétation toujours renouvelée -« ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre » [7], développant ainsi l'apprentissage pour la vie. Pour l'auteur de produits multimédias le défi dans la conception d'un produit est de

pouvoir mettre en pratique les principes de flexibilité et de liberté que donne l'intégration des médias avec les caractéristiques de soutien et de coopération. Flexibilité et soutien, liberté et coopération feront de l'apprenant un apprenant autonome.

Les typologies sont nécessaires pour établir un classement générique des textes journalistiques mais elles sont loin d'être satisfaisantes, en particulier parce qu'elles ne prennent pas suffisamment en compte la diversité générique des textes de presse. Les typologies proposées par la profession journalistique reposent sur la distinction entre "genres" de l'Information et "genres" du commentaire, distinction souvent contestée car dans la réalité des textes, ils sont souvent associés. Outre qu'elle paraît artificielle, la distinction Information/Commentaire ne suffit pas à établir un classement des textes journalistiques car il s'agit moins d'un critère générique définitoire que d'une catégorie pragmatique entrant au titre d'élément parmi d'autres dans la définition des genres journalistiques. Le classement des genres journalistiques selon leur visée communicative implique de prendre en compte, au côté de textes dont le but est "d'informer" ou de "commenter", ceux dont la visée est de distraire conseiller ou vendre. On constate ainsi que les typologies proposées par les manuels de journalisme et fondées sur le seul critère pragmatique réduit à deux intentions communicatives de base, conduit à exclure tout une série de textes qui pourtant constituent l'essentiel de certains journaux et magazines.

Pour pallier cet inconvénient et construire une typologie qui rende avantage compte de la variété générique des textes de presse, les analystes des médias proposent d'associer le critère pragmatique à d'autres critères sémantiques, énonciatifs, compositionnels et stylistiques. Ces critères sont regroupés selon des axes typologiques ou intégrés dans un modèle en arborescence.

Une typologie cohérente doit prendre en compte la diversité générique des textes de presse moins par souci d'exhaustivité que d'objectivité mais ne peut se réduire à classement des macrostructures rédactionnelles: outre le critère pragmatique, qui permet de classer les genres discursifs en fonction de leur visée communicative, la plupart des typologies retiennent également le critère sémantique (thème ou contenu), le critère compositionnel (type de plan de texte) et les critères énonciatifs et situationnels (type d'engagement de l'énonciateur, position dans l'espace et dans le temps).

Dans un article consacré aux stratégies pour aborder la presse écrite, on remarque que les journaux utilisés en classe de langue sont rarement appréhendés dans leur globalité et que pour des raisons pratiques liées aux exigences du programme, les articles sont en général étudiés un à un. Pour éviter ce type d'analyse décontextualisée qui isole le texte de l'interdiscours du journal et de ses conditions de production, on propose une "approche générique", c'est-à-dire une manière d'aborder le texte en analysant ce qui le distingue et le rapproche d'autres

"types" de textes.

Parmi les nombreux intérêts que présente l'étude des textes journalistiques dans la classe de langue, la variété des genres discursifs de la presse écrite est un moyen d'enrichir le répertoire linguistique des apprenants tout en élargissant leur „exposition discursive”.

On peut partir de l'ensemble composite du journal et demander à l'apprenant de retrouver spontanément les textes qui relèvent du genre „reportage à l'étranger” avant d'envisager les critères qui permettent de regrouper ces textes. Les différents sous-genres du reportage se distinguent en premier lieu par le critère sémantique qui se manifeste notamment au travers des rubriques dans lesquelles est inséré ce type d'articles. On constatera que les journaux hiérarchisent les événements différemment en fonction de leur proximité ou de leur éloignement géographique et temporel. On distinguera ainsi entre „Le Monde ” et „Le Figaro ” dont la rubrique consacrée aux informations internationales ouvre le journal (après la Une) et "Libération et l'Humanité" qui traitent l'actualité française avant d'aborder l'actualité internationale. Ce travail sur les rubriques est un moyen d'introduire l'apprenant à l'importance de l'hyperstructure [10] qui encadre le reportage à l'étranger. Comme tous les autres articles, le reportage s'inscrit dans un ensemble plus ou moins complexe constitué d'éléments iconiques en plus des éléments textuels mais ce qui fait très souvent sa spécificité est son important dispositif visuel cartographique et photographique.

Cette première approche globale permet de situer l'importance du genre "reportage à l'étranger" par rapport aux autres genres et en fonction du journal. Elle fournit également les premiers éléments de réponse en ce qui concerne quelques caractéristiques du genre thématique internationale, son dispositif visuel très important, son aspect testimonial tel qu'il se reflète dans la formule de suscription. L'enseignant peut ensuite proposer d'étudier les séquences d'ouverture et de clôture des reportages: quelles informations livrent-elles, sont-elles comparables aux autres textes journalistiques, quel est leur lien avec le corps du texte?

Cette analyse permet de prendre conscience d'une autre spécificité de certains textes de reportage qui n'utilisent pas "le plan en pyramide inversée" habituellement préconisé par les manuels de journalisme où il s'agit de livrer dès l'introduction les informations les plus importantes pour ensuite donner les informations secondaires par ordre d'importance décroissant. Comme le note Mouriquand, cette tendance à la "scénarisation du récit" avec une scène d'ouverture servant "d'accroche" et éventuellement une clôture du texte sur lui-même rapproche le reportage du documentaire de télévision.

Une analyse contrastive du texte journalistique

En appliquant certains des principes qu'on vient de décrire, on peut inviter l'apprenant roumain non seulement à analyser le type de cohésion qui caractérise le texte journalistique, mais aussi à examiner les conventions génériques du reportage

en français. On verra que le sentiment de malaise que peut provoquer la lecture de ce texte vient non seulement de son contenu, mais aussi de certaines différences linguistico-culturelles liés au genre "reportage". Dès la première lecture détaillée, il devient évident que l'extrait est très riche en marqueurs de cohésion lexicale, marquage, qui s'opère en deux séries parallèles.

Dans un deuxième temps on peut raffiner cette lecture en scindant la première chaîne lexicale selon deux autres champs sémantiques: l'idée de lieu - géographique, architectural, agricole, et celle de la présence humaine dans ces lieux. Cette deuxième analyse on permet d'inclure certains éléments supplémentaires, tout en signalant par leur absence de la première chaîne leur statut ambigu ou troublant.

Travaillant avec un corpus anglais, Francis (1990) a trouvé une corrélation entre densité lexicale et "sous-genre" journalistique, le reportage étant beaucoup plus dense que l'éditorial ou le courrier des lecteurs. Elle identifie également comme progression thématique typique du reportage celle qui est caractérisée par le "thème itératif" plutôt que linéaire. (Dans le thème itératif, le même thème est répété suivi par des rhèmes différents: L'accusé vivait... Il avait été... Cet homme venait de..., etc.). Dans son article de 1989, Francis examine la relation entre genre et choix de thème dans une analyse de différents types de transitivité dans trois sous-genres du discours journalistique.

La linguistique „contextualiste"

La "texture" d'un énoncé ou d'un texte vient de plusieurs sortes de chaînes cohésives: référentielles, lexicales et syntaxiques. Selon Hasan, ce n'est pas seulement l'existence dans un texte de ces chaînes cohésives mais "l'harmonie cohésive" résultant de l'interaction entre ces chaînes qui contribue à la cohérence du texte ressentie par le lecteur. Hoey, démontre qu'en analysant certains procédés discursifs, syntaxiques et lexicaux, on peut dévoiler les parallélismes cachés dans le reportage. Il s'agit essentiellement de procédés d'équivalence, d'expansion, de réduction et de transfert; l'expansion lexicale, pour ne prendre qu'un exemple, entre en jeu quand on active les connaissances "encyclopédiques" autour d'un mot ou d'une phrase[11].

Dans "Langage as a Social Semiotic", Holliday, l'idée de genre se trouve associée aux métafonctions" du langage. Cependant, c'est surtout avec Martin et ceux qu'on a pris l'habitude d'appeler les " Sydney systemicists", que le travail sur le genre démarre, avec une application très réussie à l'enseignement de la langue maternelle et à l'analyse de livres scolaires, aussi bien qu'à toute une gamme de types de textes variés. En ce qui concerne la linguistique du texte, une troisième composante de la cohésion textuelle s'ajoute aux catégories référentielle et lexicale, celle de structure générique. Quel que soit le genre de l'article qu'on choisit d'écrire, il faudra prévoir un temps pour rassembler des documents, rechercher des sources, recueillir les informations qu'on rédigera [12].

Avant de se lancer dans l'article, il faut déterminer un angle (exemple : si

on veut faire un article sur une radio locale, on peut retenir l'organisation de la station ou le portrait du rédacteur en chef ou l'histoire de cette radio, ou plusieurs de ces angles traités dans des papiers séparés). Pour un reportage, se documenter auparavant sur le sujet choisi, prendre quelques rendez-vous par téléphone (mais pas trop !) pour inclure une ou deux interviews.

Pour un interview : il faut bien choisir l'interviewé, préparer quelques questions mais se laisser guider par l'évolution de l'entretien. Emporter un magnéto mais veiller à ne pas enregistrer trop de choses. Ouvrir ses yeux, ses oreilles et sa mémoire, et noter les détails qui rendront vivantes les situations.

Il faut penser toujours à l'article qu'on va écrire : se concentrer sur l'information où on a besoin et laisser de côté ce qui n'est pas dans l'angle choisi. Accrocher et intéresser le lecteur est un art. Il s'apprend. Il utilise quelques ficelles bien utiles à connaître. Premièrement, il faut toujours se souvenir du public auquel on s'adresse : quels thèmes peuvent m'intéresser?, comment les aborder ? Avant de rédiger, il ne faut pas oublier bien définir le "message essentiel" de l'article : après avoir réuni toutes les données nécessaires, on doit pouvoir écrire en quelques mots l'idée fondamentale que l'on veut communiquer. Ce message doit arriver rapidement dans l'article. On doit éviter d'introduire longuement le sujet et penser au lecteur qui risque de se lasser. Pour soigner le lecteur on trouve un fil conducteur : il structure l'article, évite les répétitions, fournit un plan. Dans les journaux souvent, le plus important est placé au début (qui? où ? quand ? pourquoi ? comment ?). Pour être clair et concis dans son écriture on doit expliquer les sigles utilisés : présenter, même brièvement, les personnes interviewées ou citées, faire des phrases courtes, travailler la densité, pas de tournures inutiles du genre "il convient également de souligner", "notons encore".

En tenant compte de tous ces points chaque genre journalistique a le succès garante.

- L'interview : c'est un entretien. Il s'agit d'un exercice de questions-réponse avec une personne rencontrée susceptible de fournir des informations sur une ou plusieurs questions du fait de son expérience, de ses fonctions ou de ses activités. Le but de l'interview est d'obtenir des renseignements auprès de l'interviewé, de faire connaître sa personnalité ou ses activités. L'interview à chaud, dictée par l'actualité est généralement succincte. Mais d'autres moments, le journaliste prend le temps d'interroger une personne pour évoquer une passion ou une question technique. La rédaction est à ce moment plus travaillée. Le choix des personnes interrogées, ici encore, révèle les priorités du journal.

Du point de vue médiatique, il faut dire que l'offre médiatique est immense. inépuisable et touche tous les sujets, tous les domaines d'activité et de nombreux genres de l'actualité à la fiction. Le premier intérêt des medias est justement cette diversité et cette accessibilité permanentes qui permettent d'enrichir et de varier les supports et les contenus proposés aux apprenants. Les

documents des médias sont fabriqués pour attirer et séduire des usagers. Ils racontent des histoires et le font de façon à être remarqués, lus, regardés, écoutés, suivis. Un article ou une émission qui ne sont ni lus, ni entendus, ni vus, n'existent pas. Les mass médias impliquent par définition un public cible très nombreux, des moyens techniques et financiers très importants. L'attractivité est renforcée par la notoriété du média source, le côté actuel, événementiel. Cette attractivité des supports va être mise au service de l'enseignement. C'est pourquoi, je veux dire que le document sonore ou audiovisuel est presque exclusivement mentionné comme étant destiné à la compréhension orale et la presse écrite à la compréhension écrite, alors qu'à notre avis, les pistes pédagogiques sont multiples et au-delà du décodage des supports centrées sur l'expression orale et écrite. Les documents média sont avant tout des déclencheurs d'activités, de tâches, des sources de réflexion.

En guise de conclusion, je peux dire que pour aborder ces documents, les activités d'éducation aux médias doivent entraîner l'apprenant à :

- être capable d'identifier les éléments constitutifs d'un document;
- identifier la source, l'origine du document;
- apprendre à percevoir ce que l'on entend, ce que l'on voit, ce que l'on lit;
- connaître les métiers qui contribuent à la création d'un document;
- comprendre comment un document véhicule une information;
- reconnaître un point de vue, un angle, la différence entre un fait et une

opinion.

Finalement, il faut savoir que pour l'enseignant, l'utilisation de supports actuels issus des médias constitue une véritable chance professionnelle. Il se trouve associé à ses élèves dans la compréhension des documents qu'il va présenter. Le cours n'est pas un cours standard, il est fait pour les élèves présents en tenant compte de leur personnalité, de leur âge, de leurs intérêts et aussi d'un projet d'acquisition de connaissances linguistiques et extralinguistiques. Il n'est plus nécessaire d'argumenter pour prouver que la langue enseignée est une langue vivante, c'est un fait. C'est du vécu. La posture de l'enseignant est déplacée. Il se trouve à côté de ses élèves pour guider et accompagner la découverte. Il accepte de se situer lui-même dans un parcours dans lequel il continue à perfectionner ses connaissances. Enseigner, c'est apprendre.

Notes:

1. BERGER (1972). - Revue internationale des professeurs de français "Le français dans le monde". Le discours télévisuel, nr. 298, p. 57 - 58.
2. PIETTE JACQUES (1996). Education et formation. Education aux médias. Le français dans l et fonction critique. L'Harmatton, Col.
3. 3.IBIDEM.
4. 4.KING ANNY. (1993). Revue internationale des professeurs de français « Le français dans le monde », L'intégration naturelle des médias, nr. 298, p.

- 59.
5. 5.VAN Ek. (1976). Revue internationale des professeurs de français « Le français dans le monde », L'intégration naturelle des médias, nr. 298, p. 59.
 6. 5. RHEAUME (1993). Revue internationale des professeurs de français « Le français dans le monde », L'intégration naturelle des médias, nr. 298, p. 59 - 60.
 7. 6.VERLAINE (...).Revue internationale des professeurs de français « Le français dans le monde », EREBUS, nr. 298, p. 60.
 8. ADAM J.-M. (1997). "Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre général pour une approche de la presse écrite", Pratiques, 94, p. 3 - 18.
 9. MARTON Ph. (1991). Projet d'un laboratoire d'apprentissage multimédia-ti-s-é interactif, Actes du Congrès AIPU, a Quebec, p. 681 - 6.
 10. 9.MOURIQUAND J. (1997). L'écriture journalistique, Paris, PUF, Coll. "Que-Sais-Je?"
 - 10.HALLIDAY et HASAN (1976). Dans le livre Cohésion in English , proposent une analyse approfondie des agents de structuration du texte anglais.
 11. 11.KING ANNY (1998). Revue internationale des professeurs de français « Le Français dans le monde » , Intégrer les médias dans un apprentissage multimédia", nr. 298.

Bibliographie :

1. MOURIQUAND J. (1997). L'écriture journalistique, Paris, PUF, Coll. "Que-Sais-Je?"
2. KING ANNY (1998) , Intégrer les médias dans un apprentissage multimédia.
3. BOURRISSOUX J –L et PELPEL P. : Enseigner avec l’audiovisuel, les Editions d’Organisation.
4. BOURRON Y., CHAPUIS J-P, RUBY J-L: Pédqgogie de l’audiovisuel et du multimédia; Les Editions.
5. HERRE N. (1991). J’apprends a lire avec le journal : de 2 a 8 ans, Retz, Pédagogies Pratiques.
6. MANGENOT F. (2001). « Multimédia et apprentissage des langues ».
7. MARTON Ph. (1992). Vers Une image pédagogique efficace, nr.1, Italie.
8. VILLARDIER L. Et UMBRIACO M. (1993). Le multimédia: une valeur ajoutée en formation à distance, Colloque ACFAS, Québec, Canada.

THE IDEAL VICTORIAN DAUGHTER AND THE ORPHAN CONDITION
IN ELLEN PICKERING'S *THE FRIGHT*

Alina PINTILLII, lector universitar,
Departamentul Limbi și Literaturi
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
rewola66@yahoo.com

Abstract: *The present article is intended to prove that the realism of the nineteenth-century novel should not be seen as aiming at faithfully reproducing the reality of the time and at rendering the characters in accordance with socio-historical templates. With this purpose in view, the paper explores the image of the ideal Victorian daughter and the portrait of the poor orphan depicted in Ellen Pickering's The Fright through the novel's female protagonist. The contrastive analysis of the literary representations in focus and their corresponding prototypical constructs reveals that the former diverge from the latter. At the same time, it shows that it is the moral standard of the traditional feminine ideal that is replicated in the creation of the heroine – a particularity through which the domestic ideology is elevated over other ideologies at work within Victorian society.*

Keywords: *Victorian daughter, poor orphan, early Victorian upper classes, ideal, socio-historical paradigm*

Rezumat: *Articolul de față intenționează să demonstreze că realismul romanului secolului al XIX-lea nu trebuie să fie văzut ca ținând să reproducă cu fidelitate realitatea timpului și să redea personajele potrivit cu șabloanele socio-istorice. Având acest scop, lucrarea explorează imaginea fiicei victoriene ideale și portretul orfanului sărac zugrăvite în The Fright de Ellen Pickering prin intermediul protagonistului feminin al romanului. Analiza comparativă a reprezentărilor literare în discuție și a tiparelor prototipice dezvăluie că primele deviază de la cele din urmă. În același timp, se indică că standardul moral al idealului feminin traditional este reprodus în crearea eroinei – particularitate prin intermediul căreia ideologia domestică este ridicată deasupra altor ideologii existente în societatea victoriană.*

Cuvinte cheie: *fiica victoriană, orfanul sărac, clasele superioare ale epocii Victoriene timpurii, ideal, tipar socio-istoric*

In 1839, Ellen Pickering publishes *The Fright* – a novel which revolves around parent-child relationships of the English elite in early Victorian age. All the most important parental roles depicted in the novel are defined by their relationship with the young heroine, Grace. A great focus is placed on the way the characters

acting as her foster parents influence her development from childhood to adulthood and on how she is transformed during these years from an ugly and unmannered child into a graceful young lady. She is primarily presented as the object of her four guardians' parenting, as an affected character rather than an agentive one, as a helpless and poor girl who is taken from the ideal family circle and compelled to live at the mercy of her relatives as an orphan. Nonetheless, she is also presented as a paragon of moral virtue, having an elevating power over the lives of her foster fathers, Mr. Bradley and Mr. Rolleston, being an ideal daughter for them. These two aspects related to Grace's image as a character will be explored in what follows, in order to show the degree to which the literary representation departs from the corresponding socio-historical paradigms.

Even though Grace is not a parentless child, her situation is often comparable with that of a poor orphan, because she is treated like one based more on her lack of money than on her long separation from her biological parents. According to the Victorian definition of the term 'orphan', in order to fall into the category of the poor orphan, Grace should be one of the children who are separated from their parents, or at least from one of them, by death, desertion or removal, and also to come from a lower-class family [1, p.1]. But she does not meet either of these criteria. Firstly, her parents are not dead and they have not abandoned her, nor is she removed from them, instead, they entrust her to their relatives until they return from India. Secondly, although their family is penniless, this does not mean that they are of low social status. Their poverty derives from the fact that Grace's father, Henry Trevyllian, being an orphan left in the care of his wealthy uncle, loses his inheritance, because he marries against his uncle's will, and, additionally, being artfully deceived, he loses all the other money he has and goes into debts, forcing him and his wife to depart for India and work there. Despite these particularities, on account of the close association between orphanhood and poverty in the minds of Victorians, Grace is viewed as a poor orphan.

The protagonist of the novel is treated as a destitute parentless child while living with the Bradleys – her first foster family. Besides the harsh behaviour Mrs. Bradley, her children and their governess display towards Grace, the girl's physical, psychological and educational needs are also neglected, making her resemble a poor orphan. Her room with few pieces of ugly furniture and her ill-fitting clothes, which were the old garments of Mrs. Bradley's daughters, and her plain food, being in marked contrast to the things provided for the Bradleys' children, contribute to the construction of the image of the neglected child. Moreover, like most destitute orphans of the Victorian era, Grace receives no education [1, p. 14]. Instead of being instructed together with Mrs. Bradley's daughters, her education is completely ignored, under the pretext that she is a dunce and that every effort to teach her is futile. As nobody takes care of her physical and educational needs, there is nobody, with the exception of Mr. Bradley,

who occasionally enquires after her and tries to protect her, to worry about her psychological or emotional well-being, to discuss with her and to relieve her sufferings.

The similarity between Grace's condition and that of the poor orphan is revealed not only through the others' discriminatory attitude towards her, but also through the feelings this attitude arouses in her. The impact of the abuse and neglect inflicted on Grace by her relatives is described as follows: "That she was a poor cousin, dependant on the Bradleys for food and raiment – a charity child – was impressed upon her every hour" [2, p 192, vol. 1]. Through passivisation with agent-deletion [3, p. 223], the focus is placed here on what thought is impressed upon Grace and not on who or what impresses that thought. Many of the people living in the same house with Grace mistreat her in various ways, but it is the result of their bad behaviour on her psychological state that is foregrounded. The painful thought that she is a dependent child, who has nothing of her own and is left at the mercy of the others, is deeply and constantly fixed in her mind, an important detail emphasised through the use of the hyperbole at the end of the quotation.

Besides the fact that Grace feels like a charity child, entirely dependent on her cousin's kindness for all her needs, she also feels lonely and out of place. This is emphatically depicted by the external narrator-focalizer in the statement: "Every hour did she feel herself more lonely and desolate; – surrounded by many, she was alone; in the midst of relations she was a stranger" [2, p. 37, vol. 2]. The employment of the three synonymous adjectives *lonely*, *desolate* and *alone* in one and the same sentence emphasises that a strong feeling of loneliness overwhelms Grace. What she experiences is one of the most painful forms of loneliness, which is manifested by being lonely despite the presence of other people [4]. That Grace suffers from this bitter feeling is highlighted through the marked structure of the last two clauses, whose adverbials ("surrounded by many" and "in the midst of relations") are foregrounded for special attention, and is reinforced by the use of syntactic parallelism between these clauses. Their apparent paradoxes disclose in fact the severity of Grace's situation of being more than lonely, of being a stranger, an outsider among her relatives, reflecting the condition of poor orphans in Victorian society. Furthermore, the temporal adverb "every hour" is also 'thematized' for reasons of emphasis [3, p. 34, 223]. Being in this context hyperbolically employed and having a sense of gradual, dramatic increase, it indicates that Grace's loneliness presses on her with more and more power as the time passes.

Although Grace does not feel herself in the right place until she reunites with her own parents, her image of a poor neglected child gives way, along with her fostering by Mr. Rolleston, to another image of her – that of an ideal Victorian daughter. Ideal Victorian girlhood was best revealed in father-daughter relationships [5, p. 38] and it is similarly revealed in *The Fright*. The plot of the

novel is constructed in such a way that there are no other types of good parent-child relationships under focus than the father-daughter ones, which are established between Grace and her foster fathers. What was expected from a Victorian middle- and upper-class girl in her relationships with her parents was to be their companion and entertainer until or unless she married [6, p. 84, 87; 7, p. 64]. Grace performs these roles towards Mr. Bradley and Mr. Rolleston. She is of special delight to Mr. Bradley, who, though frequently absent from home and actively interested in his affairs, spends his spare time with her rather than with his own children. Even when she is fostered by Mr. Rolleston, she continues to be his favourite and the reason for this resides in her character traits, which are the ones ascribed to the feminine ideal embedded within Victorian domestic ideology. The domestic ideology was mainly upheld by the middle classes, and only later in the nineteenth century did some of the working and upper classes begin to endorse it [8, p. 7-8; 9, p. 22; 10, p. 49-50; 11, p. 291-312; 12, p. 31; 13, p. 133-142, 204-207; 14, p. 160]. The novel, however, depicts Mr. Bradley as a member of the early Victorian upper classes that governs his life according to moral principles of middle-class Victorian domesticity, thus having a particular pleasure in talking with Grace, the only one he knows that has the same principles. It is based on their similar ideological positions that the relationship between Grace and Mr. Bradley is built. On the other hand, despite ideological differences between Grace and Mr. Rolleston, their parent-child relationship is encouraged by the girl's character qualities, which gradually softens her great-uncle's sternness and changes his selfish principles, finally bringing him in consonance with the dominating norm of the novel.

So, like the ideal middle-class Victorian girl, the novel's heroine essentially fulfils her role as a daughter by being the embodiment of the Angel in the House, a model of femininity primarily built on the concept of woman as a paragon of moral virtue and best epitomised by daughters rather than wives [5, p. 7, 101-102; 6, p. 85; 14, p. 157; 15, p. 266]. Grace's image as a character revolves around the moral traits attributed to this ideal. Even from her early childhood, she is described as being a generous, unselfish, kind and affectionate girl. This qualification of her is repeated throughout the novel, being communicated through a variety of ways. There are numerous explicit statements made by the narrative about each of her characteristics, such as: "This thought pained Grace's affectionate nature" [2, p. 159, vol. 2]; "her affectionate heart never forgetting a kindness" [2, p. 203, vol. 1]; "they could appreciate Grace's generous and unselfish character" [2, p. 249, vol. 3], to quote but a few examples. Despite the external narrator-focalizer's sympathy towards Grace, clearly indicated through the frequent use of the adjective 'poor' before her proper name, narratorial reliability is not affected, as the narrator's statements about her are in consonance with the other characters' evaluations of her ("Grace is a dear, good girl; very generous, and very affectionate" [2, p. 164, vol. 2]; "Grace has a very affectionate heart and cannot

meet her relations with fashionable indifference” [2,p. 228, vol. 1]; “The most generous and unselfish being I ever knew” [2, p. 187, vol. 3]; “That is a natural, kind-hearted girl” [2, p. 161, vol. 2], etc.) and with her speech and actions.

The main character’s actions and attitudes reveal the same positive qualities. Everything Grace does comes out from her affectionate and altruistic nature. She does not ask anything for herself. Even when she is mistreated by Mrs. Bradley and her children, she does not request Mr. Bradley’s help and protection, in order to avoid showing any ingratitude for the kindness he has displayed towards her by fostering her. Similarly, when her wealthy great-uncle is ready to grant her every wish, she does not take advantage of his benevolence for her own benefit. Instead, she always thinks of the others whom she is willing to help. Grace pleads with Mr. Rolleston to financially aid her sister and her betrothed for them to be happy, although she secretly loves that very man. There are many other actions of the main character that depict her as the incarnation of moral perfection and that contribute to the construction of her image as an ideal Victorian daughter.

In addition to these direct and indirect types of characterization, Grace’s qualities and traits are emphasised by being placed in stark contrast with those of her older sister, Julia. Being described as “vain, worldly and selfish” [2, p. 176, vol. 2], Julia serves as the foil of the female protagonist of the novel. While Julia seeks the admiration of others and “nothing less than absolute victory [can] content her” [2, p. 230, vol. 2], Grace seeks others’ happiness over her own, being always grateful for everything she has and for what is done for her, although for the most part of her childhood she does not enjoy any of the luxuries and parental attention that are abundantly lavished upon her sister, who is fostered by doting parents. It is not only their character traits that oppose each other but their physical appearance as well. Julia is the embodiment of physical feminine beauty, which is the reason why she is called “the beauty” by the external narrator and by other characters. In contrast, Grace is called “the fright” by Mrs. Bradley and her children on account of her sharp and irregular facial features. Although the external narrator recognizes that Grace is, in blunt words, a fright, it seems that the pejorative name assigned to her is borrowed for the title of the novel and often used by the narratorial voice not to highlight the heroine’s plainness, but to point that, despite her plainness, she can be an accomplished character. Proving this through the way the plot unfolds, the novel faithfully reflects the Victorian concept of feminine ideal, which places a special focus on the woman’s moral virtues, external beauty being not one of its essential attributes.

In spite of the fact that Grace is not endowed with beautiful physical features, her plainness, accentuated by the neglectful and abusive environment of her childhood, is relieved by the graceful dignity and strong intellect which she

acquires during her mid- and late teens. Being raised in a warm middle-class¹ family during her first five years of life, Grace is unaccustomed to the formality of the upper-class family into which she is taken and fails to behave in a genteel manner. Like many nineteenth-century middle- and upper-class daughters, Grace is scolded for her open show of emotions, regarded as unladylike during the Victorian era [9, p. 28; 16, p. 141; 17, p. 131; 18, p. 92]. And instead of being educated in social graces, she is neglected and labelled as an unmannered girl without any possibility of improvement. Similarly, being younger than Mrs. Bradley's daughters, but placed in the same classroom with them, Grace is much behind in learning than them. Humiliated and considered a dunce because of this great difference, she is neglected and mistreated, being never helped to reach the expected level of education. Consequently, she becomes what they call her: “the fright – the dunce – the sullen – and the stupid” [2, p. 207, vol. 1]. However, her physical appearance, manners and intellectual capacities significantly improve in her mid-to-late teens, when she is fostered by Mrs. Parker for some years. Her facial features remain the same, but their expression changes under the beneficial influence of the friendly and affectionate environment provided by her new foster parent. A kind treatment renews Grace's self-confidence and replaces her former awkwardness with a gentle and dignified grace, which reflects the meaning of her own name and which redeems her plainness, eliminating the reasons for being called “the fright”. Being instructed in dancing, drawing, music and foreign languages by some of the best tutors from France and Italy, where Mrs. Parker takes the girl to live with her, Grace recovers what she has missed during her childhood. Becoming a proper lady, she surpasses Mrs. Bradley's daughters and many other upper-class girls by the perfect combination of heart and intellect that characterises her.

Despite the novel's verisimilitude in the description of upper-class English society, the heroine's images as a poor orphan and as an ideal Victorian daughter disrupt the socio-historical paradigms of the upper classes of the early Victorian era. Although the unfavourable conditions in which Grace is brought up by Mrs. Bradley are similar to the conditions of poor Victorian orphans, cases when destitute parentless children were adopted by families whose social status was higher than that of their original one were unusual among the upper classes [19]. On the other hand, Grace's situation is even more particular, because she is not a

¹ Although it is difficult to classify the Trevyllian family into a particular social class, as they quickly descend from the upper to the lower class, beginning with Henry's disinheritance and ending with their life as workers in India, their lifestyle before the departure seems to be closer to that of the Victorian middle classes. Despite their lack of servants, the mother stays at home, taking care of their two daughters and creating the peaceful home environment she is responsible for in keeping with the Victorian ideology of domesticity, whose precepts they follow.

poor orphan, but a child whose parents depart for India and entrust her to their upper-class relatives. The practice of putting children into the care of someone else, while their parents were in India, was common among the late nineteenth-century English middle-classes [6, p. 86, 159]. In addition to the fact that the time setting of the novel is not the late nineteenth century, but the first half of the century, the rarity of the case presented in the novel derives from the fact that the relatives who bring up Grace belong to another social class than that of her parents. Similarly, although many of early Victorian upper-class girls were enchanting daughters to their fathers, on account of their tenderness and affection, few of them, approximated the feminine ideal defined by Victorian domesticity, not only because of the difficulty of achieving an ideal, but especially because it was not endorsed by the upper classes until the late nineteenth century.

Along these lines, it is due to the fact that the two images of the female protagonist of the novel analysed above are not appropriate to upper-class society that they mark such a significant departure from socio-historical templates. Consequently, the character under the lens is not constructed to accurately reproduce the prototypical portrait of early Victorian upper-class girls or to faithfully replicate any of the most common actual experiences of poor orphans living in the nineteenth century. Instead, the heroine is placed in uncommon circumstances, which contribute to the creation of a context in which family ties of the Victorian upper classes can be somewhat freely explored. On the other hand, since Grace is depicted as the embodiment of the feminine ideal promoted by traditional domesticity, there can be yet another purpose for removing her from her biological family and for placing her in parent-child relationships with upper-class men and women who don't govern themselves according to domestic ideology. And this aim seems to be the reinforcement and justification of the domestic ideology and the advancement of its superiority over the ideologies governing the early Victorian upper classes.

References:

1. Peters, L. *Orphan Texts: Victorian Orphans, Culture and Empire*. Manchester and New York: Manchester University Press, 2000
2. Pickering, E. *The Fright*. London: T. & W. Boone, 1839
3. Toolan, M. *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. 2nd edn. London and New York: Routledge, 2001
4. Marano, H. E. 'What is Solitude?' *Psychology Today* [online] available from <<https://www.psychologytoday.com/articles/200307/what-is-solitude>> [14 March 2017]
5. Gorham, D. *The Victorian Girl and the Feminine Ideal*. London and New York: Routledge, 2013
6. Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007

7. Roberts, D. ‘The Paterfamilias of the Victorian Governing Classes’. in *The Victorian Family: Structures and Stresses*. ed. by Wohl, A. S. London and New York: Routledge, 59-81, 2016
8. Broughton, T. L., and Rogers, H. (eds.) *Gender and Fatherhood in the Nineteenth Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007
9. Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009
10. Anderson, N. F. ‘The Experience of Motherhood in Early-Victorian England’. in *Essays in European History: Selected from the Annual Meetings of the Southern Historical Association, 1986-1987*. ed. by Burton, J. K. Lanham, New York, London: University Press of America, 49-60, 1989
11. Alexander, L. M. ‘Loss of the Domestic Idyll: Slop Workers in the Victorian Fiction’, in *Keeping the Victorian House: A Collection of Essays*. ed. by Dickerson, V. D. London and New York: Routledge, 291-312, 2016
12. Lerner, L. ‘Stereotypes of Woman in Victorian England’. in *Exploring Stereotyped Images in Victorian and Twentieth-Century Literature and Society*. ed. by Morris, J. Lewiston/Queenston/Lampeter: The Edwin Mellen Press, 27-54, 1993
13. Seccombe, W. *Weathering the Storm: Working-Class Families from the Industrial Revolution to the Fertility Decline*. London and New York: Verso, 1993
14. Harrison, J. F. C. *Late Victorian Britain 1875-1901*. Oxon and New York: Routledge, 2000
15. Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009
16. Steinbach, S. *Understanding the Victorians: Politics, Culture, and Society in Nineteenth-Century Britain*. London and New York: Routledge, 2012
17. Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013
18. Gheorghiu, O. *From 19th Century Femininity in Literature to 20th Century Feminism on Film: Discourse Translation and Adaptation*. Hamburg: Anchor Academic Publishing, 2015
19. Nelson, C. ‘Adoption and Class in Victorian England’. 2nd International Conference on Adoption and Culture: Encountering New Worlds of Adoption. held 11-14 October 2007 at University of Pittsburgh, 2007

PREMISELE APARIȚIEI ORGANIZAȚIILOR NEGUVERNAMENTALE (ONG) ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Elena IURĂȘCO, drd. USM,
ONG A.O.CCAF „PRODOCS”,
Specialist Comunicare și Relații cu Publicul

***Abstract:** Civil society is the reflection of societies at a high level of economic, political, cultural development. The way of defining and conceiving the role and status of civil society organizations is perpetually dependent on the social, political, economic and cultural conditions existing in each country. The establishment of the associative sector and the contemporary civil societies in the Republic of Moldova is a complicated and long-lasting process, given that the concept of "civil society" has not yet become a well-known in the political consciousness of the population, being largely an element of manipulation. Civil society and civil society organizations should have the mission of diminishing political and social absenteeism, facilitating the awareness of the need to participate in the process of policy-making aimed at determining the country's and society's overall developmental vector according to the democratic norms. The need to identify and apply the mechanisms to unlock social impact and the transition to the development process that called for the mobilization of intellectual resources and the removal of barriers that hindered effective collaboration between different social structures, groups, governmental and non-governmental organizations.*

În cadrul acestui articol ne propunem să reflectăm :

- Unele premise ale formării societății civile în Republica Moldova;
- Etapele istorice de afirmare a organizațiilor societății civile în Moldova;
- Locul și rolul societății civile în Republica Moldova.

Scopul acestui articol constă în determinarea și formularea factorilor și contextului care au favorizat consolidarea organizațiilor societății civile în Republica Moldova. Precum ne demonstrează experiența internațională, societatea civilă dezvoltată este o sursă și o consecință a democrației.

Savantul moldovean Anikin V.¹ susține primordialitatea culturii politice generale a populației, inclusiv și mobilitatea ei, adică posibilitatea ei de a ocroti drepturile și libertățile societății civile, precum și tradițiile. În fundamentarea evoluției sectorului asociativ un rol mare îl joacă instituțiile de stat. Pentru Republica Moldova formarea statalității cât și a organizațiilor societății civile s- au

¹¹ Аникин, В., Эволюция гражданского общества в Республике Молдова в постсоветский период. В: Law and politology, 2011, n.17, c. 44-49.

suprapus în cadrul procesului social-politic demarat după obținerea independenței în 1991. La începutul anilor '90 restructurarea socială și edificarea statală s-a marcat pe negarea a tot ce era vechi și pe crearea unei societăți libere, bazate pe promovarea și consolidarea principiilor democratice în toate sferile societății. În același timp, erau necesare schimbări în mai multe domenii, printre care menționăm: edificarea societății pe principiile organizării democratice și pluralismului social; asigurarea unei existențe decente (învățământ, cultură, sănătate etc.); promovarea drepturilor cetățenești și asigurarea posibilităților de realizare a potențialului individual.

După declararea independenței Republicii Moldova, procesul de democratizare și de instituționalizare a libertății a constat, de fapt, în împrumutarea formelor de organizare politico-statală, de apărare a drepturilor omului, de autoorganizare în instituții civice etc, proces tipic democrațiilor imitate. Edificarea societății civile moldovenenești, ca atribut al democrației, s-a realizat reieșind din tradiția istorică a trecutului totalitar.

În aceste circumstanțe, reprezentanții societății politice înțelegeau că suveranitatea obținută trebuie instituționalizată, iar în luna august 1989, a fost emis Decretul cu privire la ordinea de înregistrare a organizațiilor obștești ale cetățenilor RSSM și adoptată, în septembrie 1991, Legea cu privire la partidele politice și alte organizații politice, care urma să reglementeze activitățile instituțiilor politice. La începutul anilor '90, atât sectorul public, cât și cel privat nu erau pregătite să stabilească un dialog constructiv și să creeze parteneriate în vederea consolidării democrației și de reformare a tuturor structurilor statului. Astfel, s-a creat premisa apariției unui al treilea sector care să stabilească o colaborare între ele în demersul efectuării acțiunilor de dezvoltare locală. În acest context, pe teritoriul țării au fost create și au început să activeze mai multe asociații obștești. În 1992 fiind înregistrate deja 37 de ONG-uri, toate activând în domenii diferite și pentru anumite categorii sociale de oameni.

Apariția instituțiilor societății civile a cunoscut parcursul normativ începând cu Decretul Prezidiului Sovietului Suprem al RSSM „Cu privire la modul provizoriu de înregistrare a asociațiilor obștești ale cetățenilor în RSS Moldovenească” din 1989; "Legea cu privire la partidele politice și alte organizații social-politice din 1991"; "Constituția Republicii Moldova din 1994"; "Legea Republicii Moldova cu privire la Asociațiile Obștești din 1996"; "Legea cu privire la Fundații din 1999"; "Legea cu privire la Sindicate din 2000"; "Legea cu privire la Filantropie și Sponsorizare din 2002"; "Legea privind Achizițiile Publice din 2007"; "Legea privind Acreditarea Prestatorilor de Servicii Sociale din 2012". Cadrul legislativ existent în domeniul sectorului asociativ necesită modificări ce țin de elaborarea mecanismelor concrete de aplicare a legilor.

În anul 1992, este înființată Fundația Soros-Moldova, organizație neguvernamentală, nonprofit și apolitică, în scopul de a promova valorile societății

deschise în Republica Moldova. Un rol însemnat în dezvoltarea societății civile moldovenești l-a avut crearea, în 1995, a Centrului Național de Asistență și Informare a ONG-urilor din Moldova CONTACT. Centrul a fost un proiect cofinanțat de Fundația Soros-Moldova și Programul pentru Democrație Phare/Tacis. Perioada consolidării, cea mai dificilă și responsabilă pentru ONG-uri și democrație în ansamblu, începe odată cu primul Forum Național al Organizațiilor Nonguvernamentale din Republica Moldova, organizat în 1997 de către Centrul CONTACT cu sprijinul Fundației Soros-Moldova și al Băncii Mondiale.

Conflictul transitrean declanșat în martie 1992 s-a soldat cu separarea părții estice și existența a două state moldovenești. Iar negocierile dintre oficialii moldoveni și conducerea separatistă din regiunea transnistreană nu au reușit să ajungă la un acord constructiv și au fost înghețate până la mijlocul anului 1996. În această conjunctură geopolitică, apariția instituțiilor societății civile a fost necesară pentru a face posibil accesul la părțile implicate în conflict în cadrul procesului de reconciliere și a asigura o pace durabilă și stabilitate în teritoriu. Totodată era necesară edificarea legăturilor nemijlocite cu mai multe grupuri din regiune, care să pregătească rapoarte/documente de evaluare și analiză a conflictului. Intervenția organizațiilor societății civile este considerată eficientă în cadrul eforturilor și al activităților de prevenire a conflictului, precum și al eforturilor de consolidare a păcii. În aceste cazuri, asistăm deseori la o cooperare egală între societatea civilă locală cu sediul în zona de conflict și organizațiile internaționale.

Trecerea de la economia planificată de stat la cea de piață a marcat reformarea fundamentală a sistemului economic, îmbinată cu „șocurile” economice externe, cu întreruperea relațiilor economice dintre diverse ramuri industriale și regiuni interconectate în cadrul Uniunii Sovietice, cu distrugerea spațiului economic. Ca urmare, în vederea reunirii forțelor tuturor economiștilor și sporirii contribuției lor la reformarea economiei naționale, la progresul economic și social al Republicii Moldova, au fost create mai multe asociații obștești, printre care menționăm: Asociația Economiștilor din Moldova (1991), Asociația Băncilor din Moldova (1993), Centrul de Instruire și Consultanță în Afaceri al ASEM (1993).

Astfel, prin aderarea țării ca membru al ONU în 1992, Republica Moldova a început să fie sprijinită din punct de vedere politic, economic și sociocultural.

Remarcăm că prin intermediul lansării Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare în 1993 au fost implementate un șir de proiecte, iar societatea civilă a obținut susținere materială și financiară necesară pentru desfășurarea activităților în dezvoltarea comunităților locale.

Din momentul înființării Misiunii OSCE în Moldova (1993) aceasta colaborează cu societatea civilă la nivel local, regional și național, întru susținerea elaborării și implementării proiectelor în domenii, precum: prevenirea traficului de

ființe umane, inclusiv de copii; protecția și oferirea de asistență persoanelor vulnerabile; promovarea drepturilor femeilor și consolidarea păcii; prevenirea și combaterea discriminării etc.

Prin Decretul Președintelui RM nr.263 din 18 august 1995 a fost înființată Reprezentanța Permanentă a RM pe lângă Consiliul Europei. Odată cu deschiderea Reprezentanței Permanente, relațiile RM cu CE au cunoscut un nou impuls pe segmentul consolidării societății civile în Moldova. Rolul Delegației UE în Moldova de asemenea este considerabil întru susținerea societății civile în proiectele de implementare a programelor economice, sociale și a celor regionale.

Partenerii externi de dezvoltare, au susținut efortul de democratizare a țării noastre, implicit sprijinul pentru consolidarea societății civile moldovenești. Respectiv, Programul USAID „Consolidarea Societății Civile în Moldova”, Proiectul PNUD „Dezvoltarea durabilității financiare a organizațiilor societății civile în Republica Moldova” sau „Programul de susținere a organizațiilor umbrelor și rețelelor de organizații ale societății civile” al Fundației Est-Europene. În anul 2008, este adoptat primul document strategic de dezvoltare a societății civile, și anume, "Strategia de Dezvoltare a societății civile pe anii 2009-2011", după care în septembrie 2012 Parlamentul adoptă "Strategia de Dezvoltare a societății civile pentru perioada 2012-2015" și "Planul de acțiuni pentru implementarea Strategiei". Strategia, elaborată în parteneriat cu Consiliului Național al ONG-urilor din Moldova, reprezintă un cadru comun pentru toate eforturile de dezvoltare a societății civile în Republica Moldova și continuă eforturile demarate în cadrul Strategiei precedente a dezvoltării a societății civile 2009-2011. Astfel, documentul prevede trei priorități pentru dezvoltarea societății civile moldovenești până în anul 2015: consolidarea cadrului de participare a societății civile la elaborarea și monitorizarea implementării politicilor publice; promovarea și consolidarea durabilității financiare a societății civile; dezvoltarea spiritului civic activ și a voluntariatului.

Din cauza susținerii materiale și financiare limitate din partea autorităților statale interne, societatea civilă a început să caute parteneri din țările străine pentru a-și desfășura activitățile preconizate. Ca urmare, au apărut mai multe ONG-uri, interesate să asigure bunăstarea populației și să contribuie la dezvoltarea comunității locale. Conform studiilor în acest domeniu, bugetele instituțiilor societății civile provin în proporție de 80-95% din resursele donatorilor externi.

Organizațiile non-guvernamentale (ONG) sunt organizații profesionale sau de voluntariat, care promovează sau prestează servicii în favoarea membrilor săi sau a comunității, bazându-se pe sistem non-profit. Sfera de activitate a ONG-urilor cuprinde, de regulă, un spectru larg de domenii (dezvoltarea socio-economică, bunăstarea, conservarea mediului, apărarea drepturilor omului și/ sau advocacy public etc.). Venitul acestora provine: din cooperarea internațională, din cooperarea cu autoritățile publice, din cooperarea cu segmentul privat, precum și

din profituri generate de serviciile prestate de acestea.

Trăsăturile generale comune proprii organizațiilor neguvernamentale sunt:

- activează pe principiul non-profit, deși, acestea retribue munca angajaților și desori se angajează în activități care generează venit, acestea nu distribuie profitul și/sau surplusul către membrii organizației sau pentru managementul acesteia;

- activează pe principiu voluntar: sunt create în mod voluntar;

- ONG-urile activează în baza unui statut, care impune instituția la responsabilitate față de propriii membri și față de donatori;

- ONG-urile sunt organizații non-profit independente în raport cu autoritățile publice, partidele politice și organizațiile comerciale.

- ONG-urile își propun să acționeze în scopul bunăstării indivizilor, a unor grupuri specifice de indivizi și a comunității per ansamblu ;

- Aportul ONG-urilor se face observat printr-un complex de activități centrifuge rolului de legătură dintre diferite segmente societale și organele puterii de stat și rolul de promotor al modificărilor legislației și politicilor de stat;

- ONG-urile monitorizează (în măsura în care o permite realitatea politică a țării) realizarea angajamentelor statului moldovenesc față de legislația națională și internațională ;

- Prin legăturile de care dispun OSC¹-urile la nivel local, regional, național și internațional ele oferă un sprijin de expertiză în procesul de formulare a deciziilor. De asemenea, îndeplinesc rolul de evaluator al rezultatului politicilor implementate de instituțiile europene, oferind posibilitatea de a lua în considerație responsabilitatea publică pe care o au față de politicile respective.

Conform datelor Centrului Contact (Centrul Național pentru ONG-urile din Moldova) cea mai răspândită formă de organizare a organizațiilor neguvernamentale din Moldova (aproximativ 7000 înregistrate la Ministerul Justiției) este asociația obștească (91%). Cea mai mare parte a organizațiilor neguvernamentale activează de 1-3 ani (37%) și de 1 an (19%), fapt ce demonstrează o tradiție redusă de activism civic în Moldova. Numărul redus de organizații active se datorează și culturii civice reduse și a suportului modest din partea finanțatorilor privați din Republica Moldova. Mediul local de afaceri reprezintă o sursă importantă pentru ONG-uri dar, de obicei, numai din perspectivă filantropică. Resursele umane de care dispune societatea civilă moldovenească influențează, de asemenea, gradul de funcționalitate și eficiență a acestora. Peste 59% din organizațiile neguvernamentale abordate în sondaj nu au nici un angajat. Organizațiilor cu un număr de 5 angajați le revine un procent de 24%. În cazul angajaților temporari putem să evidențiem un procent de 76% de organizații neguvernamentale care nu apelează la serviciile lor. Aceste estimări identifică o altă

¹ OSC- Organizație a Societății Civile

problemă stringentă cu care se confruntă societatea civilă din Moldova ce ține de capitalul uman al acesteia și de calitatea acestuia. Capacitățile instituționale ale organizațiilor pot fi influențate și de modul în care sunt selectați potențialii angajați. Numai 22% din organizațiile abordate folosesc concursul în calitate de instrument pentru angajare. Paradoxal dar pe locul doi și trei se află acele organizații care selectează viitorii angajați din rândul membrilor (19%), dintre voluntari (17%) sau la adresarea personală (17%).

În acest context, pentru Republica Moldova, constituirea societății civile a avut loc în condițiile unei apatii și pasivități politice a unei mari părți de cetățeni ca rezultat al instabilității politice și economice. În cazul țării noastre, societatea civilă are capacități destul de moderate, luând în considerație lipsa de capacități instituționale eficiente și de necesități tehnice vitale pentru activitatea acesteia. În linii generale, statul protejează drepturile sectorului civil. Acestea se bucură de condiții relativ simple de înregistrare și nu se confruntă cu presiuni excesive din partea autorităților. Problemele majore ale ONG-urilor sunt legate de lipsa de resurse sustenabile pentru implementarea proiectelor de succes după finalizarea finanțării lor din exterior. Astfel, donatorii externi sunt finanțatorii principali pentru societatea civilă moldovenească. La momentul actual în Republica Moldova sunt înregistrate peste 7.000 de ONG-uri. Majoritatea lor își desfășoară activitatea separat. Ținând cont de acest aspect, considerăm necesar a scoate în evidență importanța dezvoltării parteneriatelor sociale pentru construcția unei societăți participative. Nu trebuie să neglijăm faptul că colaborarea ONG- APL și cooperarea ONG- ONG oferă posibilități de soluționare mult mai eficiente a problemelor sociale. Coagularea intereselor cetățenilor și mobilizarea acestora în soluționarea unor probleme comunitare este datoria oricărui ONG. Impactul activităților derulate ar fi mult mai mare dacă organizațiile din domeniu ar stabili parteneriate viabile și parteneriate cu APL

Prin urmare, identificăm trei începuturi ale societății civile: colectivul, individul și puterea. Trebuie să menționăm că în dezvoltarea sa societatea civilă trece prin diferite etape, își are specificul său în fiecare țară aparte.

Cele mai principale probleme și impedimente care complică dezvoltarea societății civile și a organizațiilor sale în Republica Moldova sunt:

- dependența de izvoarele de finanțare din exterior;
- nivelul scăzut al capitalului social, necesar unei activități eficiente ale organizațiilor nonguvernamentale democratice;
- insuficiența garanțiilor constituționale, precum libertatea de exprimare, mass-media, adunări și asociații.

Concluzii:

Considerăm că durabilitatea financiară a organizațiilor societății civile și fezabilitatea proiectelor inițiate de către acestea nu trebuie să se limiteze doar la suportul financiar din partea donatorilor internaționali. De aceea, trebuie de orientat

spre fonduri locale alternative, pe parteneriate cu segmentul public și cel privat, pe antreprenoriate sociale, pe activități generatoare de venituri, pe cotizații de mebru, pentru autosustenabilitate. În cele din urmă, societatea civilă se dezvoltă odată cu instituțiile de stat, reprezentanții mediului de afaceri, statul per ansamblu. Or, eficientizarea sectorului asociativ poate genera evoluții în celelalte sectoare și viceversa.

Bibliografie:

1. Almond, G., Verba, S., Cultura civică. Atitudini politice și democrație în cinci națiuni, București, Editura DU Style, 1996.
2. Brighidin, A., Studiu privind dezvoltarea organizațiilor neguvernamentale din Republica Moldova, Chișinău, Casa Editorial-Poligrafică "Bons Offices", 2007.
3. Budurina, C., Consolidarea societății civile prin educație : Activarea societății moldovenești din interior, Chișinău, Editura Imona-Grup, 2012.
4. Cenușa, D., Consolidarea societății civile din Republica Moldova: Studiu realizat în cadrul proiectului "Planul de acțiuni Uniunea Europeană - Republica Moldova, Chișinău, Bons Offices, 2007.
5. Costachi, Gh., Reflecții asupra dezvoltării societății civile în Republica Moldova. În: Revista Națională de Drept, Chișinău, 2015, nr. 2, p. 23-27.
6. Grosu, I., Societatea civilă din Republica Moldova: două decenii între formă și conținut. În: Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova: Revistă de istorie, București-Chișinău, 2012, nr. 10, p. 408-425.
7. Lapierre, J.-W., Viață fără stat? : Eseu asupra puterii politice și inovației sociale, Iași, Institutul European, 1997.
8. Marin C. Societatea civilă : între mit politic și pledoarie socială. Chișinău: Ed. Epigraf, 2002.
9. Ungureanu, C., Fenomenul asocierii în Republica Moldovei. În: Revista Națională de Drept, Chișinău, 2015, nr. 2, p. 48-52.
10. Аникин, В., Эволюция гражданского общества в Республике Молдова в постсоветский период. В: Law and politology, 2011, n.17, с. 44-49.

COMUNIUNEA OM – NATURĂ PRIN PRISMA POEZIEI ROMÂNEȘTI

Ludmila BALȚATU, dr., conf.univ.,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,

Rezumat: În majoritatea scrierilor românești este redată comuniunea inseparabilă a omului cu natura. Sentimentul naturii îl găsim în poeziile lui V. Alecsandri, O. Goga, G. Coșbuc, în scrierile în proză ale lui M. Sadoveanu. Locul de frunte în lista scriitorilor menționați îl ocupă, fără îndoială, Luceafărul poeziei noastre M. Eminescu. În scrierile românești natura constituie un loc de evadare, de reculegere, de inspirație, de admirație, fiind totodată un calendar al spiritului rural și al muncii, simbolizând prin sine Pământul – Mumă.

Cuvinte – cheie: poet, valoare, natură, apreciere, inspirație, comuniune.

Summary: In most romanian literary writings there is rendered the communion between man and nature as a whole. A feeling for nature can be found in the poems of V. Alecsandri, O. Goga, G. Coșbuc, in prose writings of M. Sadoveanu. Among the above mentioned writers the Lucifer of our poetry M. Eminescu is in the top of the list. In romanian writings the nature constitutes a place of escape, of reflection, of inspiration, of admiration, being at the same time a calendar of the rural spirit and labour, while symbolising by itself the Earth – Mother.

Key – words: poet, value, nature, appreciation, communion, inspiration.

Vorbind despre valori, involuntar ne apar în memorie următoarele versuri, ce sunt scrise cu o deosebită măiestrie de către N. Dabija:

“Cât trăim pe – acest pământ
Mai avem un lucru sfânt
O câmpie, un plai natal
O clopotniță pe deal...”

(*Cât trăim pe acest pământ*)

Într-adevăr, în aceste versuri sunt redate cele mai prețioase comori din viața unui om: pământul natal, casa părintească, părinții și buneii, locurile copilăriei, lăcașurile sfinte, unde s-au botezat, s-au cununat, s-au închinat la icoane moșii și strămoșii noștri.

În timpul de față îndeosebi a apărut necesitatea de a pune în lumină ceea ce este valoros pentru noi. Acest lucru va contribui la valorificarea într-o măsură mai mare a tot ceea ce aparține neamului, adică a ceea ce conține în sine un specific național. Și nu doar să valorificăm, ci să transmitem cu pietate sentimentul fără de preț copiilor și nepoților, strănepoților, adică celor ce ne vor urma.

Pentru a pătrunde mai profund în conținutul operelor literare românești în care-i prezent sentimentul acut al valorilor neamului căruia îi aparținem, am studiat acest motiv prin prisma scrierilor marelui nostru geniu M. Eminescu, a bardului de la Mircești V. Alecsandri, a versurilor poezilor transilvaneni O Goga, G. Coșbuc, a creațiilor în proză ale marelui nostru romancier M. Sadoveanu etc.

Din capul locului ținem să menționăm următoarele : opera scriitorilor sus nominalizați constituie și pentru generațiile actuale nu doar un model de inspirație, ci și o sursă de admirație. Fapt pe deplin explicabil. În majoritatea creațiilor scriitorilor menționați predomină teme și motive, ce contribuie la cultivarea la generațiile în creștere a unor asemenea calități nobile cum sunt atitudinea grijulie față de natură, față de necuvântătoare, setimentul de dragoste și de responsabilitate față de aproapele nostru etc. Aici e cazul să apelăm, în calitate de argument, la anumiți autori și opere concrete.

Fără îndoială, locul de frunte din lista scriitorilor, ce i-am selectat în acest scop, îi revine geniului literaturii noastre M. Eminescu.

Pentru Eminescu natura constituie un loc de reculegere, de evadare, de inspirație și nu e întâmplător faptul că G. Călinescu e de părerea că poeziile lui M. Eminescu pot fi considerate opere ale liricii interioare.

În lumina acestor constatări ale lui G. Călinescu ținem să adăugăm următoarele : în creația lui Eminescu avem de a face cu două naturi. În primul rând cu una exterioară : lacul, izvorul, teiul, codrul, plopul etc. Cealaltă-i interioară, adică-i un suflet ce se oglindește în creațiile sale.

Să ne amintim, în contextul dat, de următoarele versuri :

“Fiind băiet păduri cutreieram
Și mă culcam ades lângă izvor,
Iar brațul drept sub cap eu mi-l puneam
S-aud cum apa sună-ncetișor...”

(Fiind băiet păduri cutreieram)

Aceste strofe din creația eminesciană, precum și altele, redau adevărul că natura în opera sa reprezintă un spectacol veritabil ce-i contemplat dinăuntru, surprins în înfățișările sale primordiale și eterne.

Vin să completeze aceste afirmații și opiniile lui G. Călinescu: „Poeziile lui Eminescu pe tema naturii pot fi considerate opere ale liricii interioare” [1, p. 27].

Și iarăși vom confirma cele spuse de către exegeți, oferind crâmpie din lirica eminesciană:

”O, rămâi, rămâi la mine -
Te iubesc atât de mult!
Ale tale doruri toate
Numai eu știu să le-ascult...”

(O, rămâi...)

Sunt versuri cu elemente autobiografice, ce redau comuniunea omului cu

natura. Pe timpuri copilul savura vraja naturii, acum pădurea îl ascultă, înțelegându-i păsul.

În genere, în scrierile Luceafărului poeziei noastre natura aude, vede, simte, vorbește. Drept mărturie poate fi și poezia “Revedere” :

- Codrule, codruțule,
Ce mai faci, drăguțule,
Că de când nu ne-am văzut
Multă vreme au trecut
Și de când m-am depărtat,
Multă lume am umblat.

În continuare ne vom concentra atenția la opera literară a altui scriitor român – Vasile Alecsandri – o etapă însemnată în creația căruia o constituie crearea ciclului de versuri „Pasteluri”, ce exprimă sentimentul de sinceră admirație față de frumusețile plaiului natal.

În urma lecturării acestora, putem conchide că V. Alecsandri privește natura cu ochii estetului, el nu vede realități, ci peisaje. Drept mărturie pot fi și opiniile lui T. Vianu: “Când V. Alecsandri se mărginește la înfățișarea întâmplătoare a naturii, când nici un curent pasional nu străbate dedesubturile zugerăvelii sale, când în toată procedarea sa mărturisește preocuparea realistă de a fixa amănuntul precis, el dovedește în același timp că natura și viața aceasta nu este pentru el nici problemă, nici obiect compensatoriu pentru dezamăgirile existenței, ci izvor permanent de încântare” [2 p. 41].

În genere, luate în totalitate, “Pastelurile” lui V. Alecsandri reprezintă prin sine o lirică a liniștii și fericirii rurale. Mai mult ca atât, ele constituie un calendar al spiritului rural și al muncii câmpenești respective (toamnă, iarnă, primăvară, vară). Dovadă sunt și strofele din pastelul “Rodica”.

Purtând cofița cu apă rece
Pe ai săi umeri albi, rotunjori,
Juna Rodică voiasă trece
Pe lângă junii semănători,
Ei cu grăbire îi sar în cale,
Zicând: Rodica, floare de crin,
În plin să-ți meargă vrerile tale,
Precum tu, dragă, ne ieși cu plin!

De asemenea și George Coșbuc a dedicat un număr considerabil de versuri naturii plaiului natal. De aceea nu întâmplător a fost înalt apreciat de către exegeți: “Cu poezia lui G. Coșbuc ne afundăm în lumea legendei și a mitului popular, în vârsta baladească a sufletului românesc, ceea ce reprezintă deopotrivă o performanță a și un privilegiu al nostru” [3 p.8], conchide în studiile sale C. Trandafir.

Aici e cazul de adăugat următoarele : poetul G. Coșbuc se afirmă ca un continuator al poeziei de specific național, ce își are începutul de la V. Alecsandri și va continua cu M. Eminescu.

După personalitățile cu renume menționate vor urma apoi altele, printre care un loc aparte îl vor ocupa O. Goga, L. Blaga, Ion Barbu etc. Anume ei vor fi cei care vor adăuga noi dimensiuni acestui specific național.

Dar să revenim nemijlocit la creația poetică coșbuciană în care imaginea satului nu se confundă cu peisajele decorative ale lui V. Alecsandri.

La G. Coșbuc natura e umanizată, e personificată, regăsindu-se într-o relație fraternală, armonioasă cu omul. Mai în toate creațiile lui satul este văzut într-o organică și eternă comuniune cu natura.

Drept confirmare la afirmațiile de mai sus e una dintre cele mai reușite scrieri ale sale – «Vara», care poate fi interpretată ca un imn dedicat vetrei străbune. Și are perfectă dreptate criticul G. Ibrăileanu când ține să sublinieze că : « «Vara» este poezia cea mai lirică din toată lirica lui Coșbuc și cea mai frumoasă. O poezie cu cât este mai lirică, cu atât este mai poetică.» [4, p. 138].

Convingătoare, în acest sens, pot fi următoarele rânduri din creația poetică menționată:

... Cât de frumoasă te-ai gătit,
Nатурo, tu! Ca o virgină
Cu umblet drag, cu chip iubit!
Aș vrea să plâng de fericit,
Că simt suflarea ta divină,
Că pot să văd ce-ai plăsmuit!

(Vara)

Să mai semnalăm faptul că pentru felul în care zugrăvește farmecul vieții de la țară, pentru redarea unei atmosfere senine, G. Coșbuc a fost comparat cu poetul latin Vergilius care în „Bucolicele” sale cânta într-un mod deosebit frumusețea plaiurilor natale.

Dacă să facem o paralelă, putem observa că, spre deosebire de M. Eminescu care, în elegia „Mai am un singur dor”, redă un sentiment de tristețe, melancolie, ce-i determinat de gândul morții, G. Coșbuc exprimă iubirea și bucuria, ce constituie alte modalități de elucidare a conceptului fundamental despre lume și viață al poporului român, anume a conceptului de echilibru și armonie.

Poetul G. Coșbuc, opera căruia se evidențiază printr-o profundă originalitate, îl continuă pe M. Eminescu, îmbogățind spiritualitatea românească cu noi valori.

În susținerea acestor afirmații, vom apela la exemple concrete. La fel ca și Luceafărul poeziei noastre, M. Eminescu, poetul transilvănean intuiește legătura structurală dintre femeie și natură, dintre viață și moarte.

Vin să susțină aceste afirmații următoarele opinii: „Eminescu a tras în

poezia românească o brazdă atât de adâncă, încât contemporanii și urmașii s-au împotmolit într-ânsa vreme îndelungată. Atunci a venit Coșbuc. A pornit de-a curmezișul curentului general, croind altă brazdă, fără șovăire, privind drept înainte... Eminescu sau Coșbuc? Se pune deseori întrebarea. Dar răspunsul e simplu: Eminescu și Coșbuc. Pot sta prea bine alături. Ei doi dau fața și sufletul poeziei românești de până acum: “Luceafărul” și “Nunta Zamferei” [5, p.4].

În urma lecturării creațiilor poetice coșbuciene, apelând și la opiniile criticii literare, putem conchide că în scrierile sale motivul comuniunii cu natura, cu țara, cu neamul devine o religie, ce sugerează o iubire creștină.

La G. Coșbuc natura simbolizează Pământul – Mumă. Anume în sânul ei poetul se reintegrează, la ea permanent se reîntoarce, trăind mitul Marea Trecere. În timp ce la Mihai Eminescu, la fel ca și în filosofia indiană, eul poetului ar dori să încorporeze în sine universul.

De aceea putem fi pe deplin de acord cu afirmațiile savanților că în creația lui G. Coșbuc natura e prezentată printr-o înțelegere luminoasă, printr-o smerită ascultare a voinței divine. Să ne amintim, în acest context, de următoarele rânduri spicuite din lirica acestui poet transilvănean: “Căci pământ ești și în pământ te vei întoarce”

Iar la M. Eminescu natura se identifică cu vioara. Anume prin intermediul ei poetul, ca un arcuș, reușește să compună o melodie, să redea profund propriile emoții.

În sprijinul acestor idei vin și următoarele constatări : „Substanța poeziei lui Eminescu vine de la el însuși, din marele suflet zbuciumat, din clocotirea de pasiuni, din aspirația supremă spre liniștea neființei. Poezia lui Coșbuc e din afară. Elementul personal lipsește cu totul. Poetul nu-și tălmăcește decât emoțiile impersonale. E un artist ce-și potrivește sunetele și icoanele în fața unei priveliști sau unei idile” [6, p. 137].

“Meritul poeziei sale este autenticitatea, conchide alt critic literar, datorită legăturilor indestructibile cu viața poporului, tradițiile și trecutul său istoric, cu aspirațiile altor obidiți și cu natura în sensul cel mai profund și mai complex” [7, p. 3].

În opera poetului transilvănean Octavian Goga natura e oglindită într-un colorit folcloric. La el nu întâlnim descripții peisagistice, ci natura ca atmosferă, în sens strict liric.

Un exemplu concludent de prezență a naturii cu rolul de a crea atmosfera lirică ni-l oferă poezia ”Dăscălița”. Vom apela, pentru a confirma cele relatate, la câteva strofe din această superbă scriere:

„Sfios, amurgul toamnei mohorâte
Își mișcă-ncet podoaba lui bolnavă,
Ca din cadelniți fumul de tămâie,
Prelung se zbate frunza din dumbravă.

Tu stai în prag, și din frăgar o frunză
La sânul tău s-a coborât să moară,
Îar vântul spune crengilor plecate
Povestea ta, frumoasă domnișoară”

Adeseori în poezia lui O. Goga, dominată de mireasma biblică, natura capătă întru chipări religioase. Aceste afirmații le vom completa cu rânduri din poezia “Apostolul” :

“Ca o vecernie domoală
Se stinge zvonul din dumbravă,
Pleoapa soarele-și închide
Sus, pe-o căpiță de otavă...”

Iar în poezia “Toamna” poetul descrie cu multă melancolie și sensibilitate tabloul trist al sfârșitului acestui anotimp. Sufletul lui O. Goga vibrează adânc la tristețea de care e cuprinsă natura. Prezentându-ne peisajul de toamnă, cu modificările ce au loc în natură, O. Goga reușește să ne impresioneze, să-i înțelegem emoția și tristețea.

Profunzimea versului ne aduce la gândul că în natură, ca și în viață, au loc fenomene triste.

“... De vifornița păgână
Se-ndoiesc nucii, bătrânii,
Plânge-un pui de ciocârlie
Sus pe cumpăna fântânii.
Îl ascult și simt sub gene
Cum o lacrimă-mi învie
- Ni s-aseamănă povestea,
Pui golaș de ciocârlie.”

Sunt binevenite în contextul dat următoarele aprecieri: “Fiind poet al țărănimii, Goga a trebuit să fie și al naturii. La nimeni poate nu-i atâta iubire de ogor, de codru și de soare ca la țărani lui, care trăiesc într-o frăție necurmată cu natura. Dar poetul nu cântă natura pentru natură. Ci ea e martoră și împărtășește suferințele țărănilor ardeleni. Natura lui Goga deci are tot o notă socială”[8, p. 276].

Fiind poetul țărănimii, O. Goga a trebuit să fie și al naturii. La nimeni altul nu e redată într-un mod așa de sincer și profund iubirea de codru, de ogor, de soare ca la țărani lui, ce trăiesc într-o strânsă armonie cu natura ce-i înconjoară.

Mai mult ca atât : ea, mărria sa natura, e redată ca martor al evenimentelor, împărtășind suferințele țărănilor ardeleni.

Ținând cont de cele spuse până aici, este evident faptul că unul dintre

aspectele primordiale ale vieții noastre – comuniunea om – natură – i-a preocupat pe scriitorii din toate timpurile.

Or, vorbind despre natură, nicidecum nu putem da la o parte omul, cu toate emoțiile ce-l copleșesc, dar nu putem da uitării nici trecutul nostru istoric, natura iarăși fiind martoră a multora dintre evenimente ce au avut loc pe pământurile noastre. Este evident că tradițiile, obiceiurile neamului nostru au fost de asemeni trăite în sânul naturii.

Bibliografie:

1. Călinescu G. “Viața lui M. Eminescu” București : “Dacia”, 1991.
2. Vianu T. “Scriitori români”, vol. 1. București. “Minerva”, 1970.
3. Trandafir C. “Performanța poeziei lui G. Coșbuc”. În: Coșbuc G. “Cântece de vitejie și alte poezii” Galați : “Porto - Franco”, 1992.
4. Ibrăileanu Gh. “Studii literare”. București: Editura Tineretului, 1987.
5. Rebreanu L. “G. Coșbuc”. În: “Lumina”, nr. 251, 1918.
6. Lovinescu E. “Critice” București: “Minerva”, 1978.
7. Bălan D. “G. Coșbuc, un moment nou în evoluția poeziei românești.” În : “Limba și literatura” nr. 11, 1966.
8. Predescu L. “Istoria literaturii române”. București: “Cugetarea”, 1997.

EFICIENȚA UTILIZĂRII TIC ÎN PROCESUL INSTRUCTIV LA DISCIPLINA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Diana BÎCLEA, dr., conf., univ.,
Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul,
Rodica ȘEIGHIȚ, magistru în Științe ale Educației, gr. Didactic II,
Gimnaziul ”Mircea cel Bătrân” din s. Moscovei, raionul Cahul.
biclea.d@gmail.com
rseighit@mail.ru

Rezumat: În prezent evoluția tehnologiilor contemporane influențează dezvoltarea metodologiei didactice. În domeniul educației sunt solicitați specialiști de o calificare înaltă și capacitate flexibilă de formare continuă pe întreg parcurs al vieții. Utilizarea tehnologiilor informaționale oferă numeroase oportunități suplimentare în formarea personalității elevului.

Disciplina limba și literatura română este esențială pentru studiul celorlalte discipline școlare, fapt ce confirmă necesitatea eficientizării acesteia prin aplicarea tehnologiilor informaționale moderne. Implementarea TIC la orele de română influențează semnificativ procesul de instruire, potențialul enorm al tehnologiei pune la dispoziție oportunități didactice inedite, lecții captivante, interesante și originale, apropiindu-ne în acest mod de standardele europene.

În acest articol sunt descrise unele dintre cele mai des utilizate instrumente, softuri, aplicații ce pot fi aplicate la lecțiile de Limba și literatura română, câteva fiind utilizate deja pe larg, altele abia încep a fi utilizate: *Advanced eLearning*, *Google Drive* (cu tot pachetul), *Wikipedia*, *PowToon*, *Power Point*, *HotPotatoes*.

Limba și literatura română este una din disciplinele avantajate de utilizarea mijloacelor TIC. Schimbările semnificative în ceea ce privește eficiența desfășurării orei de Limba și literatura română se datorează implementării principalelor mijloace TIC: calculatorul, videoproiectorul, tabla interactivă, softurile educaționale etc. Cu cât lecțiile sunt mai practice, folosind imagini, video, sonor, cu atât elevul este mai atent, însușind materialul predat de profesor. Resursele de pe internet, filmele documentare pot oferi informații utile și cunoștințe.

Cuvinte cheie: tehnologii informaționale, TIC, internet, tabla interactiva, softuri educaționale, etc.

Summary: At present the evolution of contemporary technologies influence the development of teaching methodology. In the field of education are to request a high-qualified specialists and flexible capacity for continuous training throughout the roadmap of life. The use of information technologies offers many additional opportunities in training student's personality.

Romanian language and literature discipline is essential to the study of other school subjects, actually confirms the need for efficiency gains through the implementation of modern information technologies. Implementation of ICT at Romanian influences significantly the training process, the enormous potential of technology offers unique teaching opportunities, exciting, interesting lessons and original, as we in this way standards the European Community.

In this paper are described of the commonly used tools, application software, that can be applied to the lessons of Romanian language and literature, some already being used extensively, others barely begin to be used: Advansed eLearning, Google Drive (with all package), Wikipedia, PowToon, HotPotatoes.

Romanian language and literature is one of the subjects of the use of ICT advantaged. Significant changes as regards the effectiveness of the deployment time of Romanian language and literature is due to the implementation of the main ICT means: videoprojectorul, educational software, interactive whiteboard, etc. With how the lessons are more practical, using images, video, sound, the pupil is more careful teacher material taught the basics right. Resources on the internet can provide documentary filmmaking, useful information and knowledge.

Key words: *information technologies, ICT, internet, interactive whiteboard, educational software, etc.*

Una din competențele-cheie recomandate de Uniunea Europeană, *Competența digitală*, evidențiază necesitatea utilizării cu încredere în procesul instructiv-educativ a tehnologiilor informaționale, ce presupune un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini de care trebuie să dea dovadă tinerii aflați la finele perioadei obligatorii de învățământ și formare, iar adulții pe tot parcursul vieții, aflându-se continuu într-un proces de dezvoltare și actualizare a abilităților [1].

În acest context devine evident faptul că și cadrul didactic trebuie să reușească să țină pasul cu inovațiile pedagogice, chiar dacă orice manual de pedagogie continuă să citeze din Comenius.

Profesorul zi de zi în fața discipolilor trebuie să ia o atitudine promptă vizavi de componentele educației, să descopere și să valorifice pilonii care l-ar ajuta să promoveze aspectele intelectuale, civice, patriotice, morale ale componentelor educației. Integrarea TIC în procesul educațional din Republica Moldova este un deziderat actual. Se atestă o insuficiență de competențe și un nivel scăzut al alfabetizării digitale ale cadrelor didactice. Alfabetizarea digitală a societății pedagogice începe de la sistemul educațional ce vizează:

- instruirea cadrelor didactice pentru a implementa eficient TIC în procesul educațional;
- aplicarea TIC în procesul didactic;
- realizarea conținuturilor educaționale digitale;
- promovarea învățării pe tot parcursul vieții.

În ultimii ani, informatizarea învățământului a devenit o prioritate a politicii educaționale din Moldova. Aceasta presupune proiectarea, realizarea și asistarea procesului de predare – învățare – evaluare prin integrarea TIC, ceea ce are drept scop facilitarea proceselor de prezentare a informației, de procesare a acesteia, de construire a cunoașterii. Este de menționat și faptul că la formarea continuă a cadrelor didactice, care are loc periodic, o dată la trei ani, este valorificat modulul: Tehnologii Informaționale și Comunicaționale.

Un deziderat important al sistemului educațional reprezintă formarea și dezvoltarea competențelor. Comisia Europeană a definit noțiunea de competență în felul următor: competența reprezintă un set plurifuncțional de cunoștințe pasibile de transfer, abilități, atitudini de care are nevoie individul pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru inserție profesională și integrare socială. Competența de comunicare, însă, este un set de strategii, procedee creative ce permit înțelegerea, valorii elementelor lingvistice în context, o abilitate de a participa la un discurs fie el vorbit sau scris, printr-o desfășurare abilă a cunoștințelor despre funcționarea limbajului.

Practica mondială demonstrează impactul pozitiv al utilizării tehnologiilor contemporane în dezvoltarea societății. Avansarea cunoștințelor fiind puternic influențată de accesul la informații. Savantul român M. Drăgulescu afirmă că societatea cunoașterii reprezintă mai mult decât societatea informațională, înglobându-o, de fapt, pe aceasta. Prin Hotărârea Guvernului nr. 632 din 8 iunie 2004, despre *Politica de edificare a societății informaționale în Republica Moldova*, art.6 ce prevede *Implementarea TIC în învățământ* se menționează că una din cele mai eficiente modalități de ridicare a calității serviciilor educaționale și de realizare a principiilor "învățământul pentru toți" și "instruirea pe parcursul întregii vieți", este implementarea universală a TIC în procesul educațional.

Astfel, și pentru Republica Moldova, o direcție importantă a politicilor naționale, în aspectul formării noilor generații, este utilizarea calculatorului ca suport pentru predare-învățare-evaluare.

Tehnologia Informațională și de Comunicare (TIC) este un ansamblu de instrumente și resurse tehnologice aplicate pentru a comunica, a crea, a difuza, a stoca și a gestiona informația indicată pentru procesul instructiv-educativ. Actualmente tehnologiile sunt integrate în toate domeniile, în orice activitate, posibilitatea de a utiliza aceste tehnologii și de a fi într-un pas cu evoluția lor destul de energetică a devenit o condiție indispensabilă deoarece tehnologiile digitale modifică fiecare aspect al vieții, acestea vizează atât activitatea de la locul de muncă cât și stilul de viață personal.

În mileniul al III-lea cadrele didactice trebuie să posede competențe digitale, să fie capabile să utilizeze TIC pentru a face față provocărilor erei informaționale. *Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general* au fost aprobate la data de 07 septembrie 2015, prin ordinul

nr. 862 al Ministerului Educației. În acest document se menționează competențele digitale de care trebuie să dea dovadă cadrele didactice din învățământul general. ”Competențele digitale reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, deprinderi, atitudini și valori, formate și dezvoltate prin învățare, pe care le posedă un individ și care pot fi mobilizate pentru a soluționa diverse probleme ce apar în procesul colectării, păstrării, prelucrării și diseminării informației prin intermediul tehnologiilor informației și a comunicațiilor”[3].

Cadrele didactice care activează, la momentul actual, în învățământul general au un nivel diferit de competențe digitale care este condiționat de formarea inițială a acestora, de programele de studii și de educația lor informală. În acest context poate fi menționat faptul că unele cadre didactice au definitivat educația lor inițială mai mulți ani în urmă când nu erau disponibile instrumentele și tehnologiile informaționale. Trebuie luat în considerare și faptul că domeniul TIC este unul extrem de dinamic, oportunitățile devin multiple, încât este destul de dificil ca o persoană să le posede pe toate sau să fie capabilă să dezvolte competențele necesare în aceeași măsură în anumite perioade de timp.

Disciplina Limba și literatura română este considerată de tip integrat, fiind orientată, preponderent, pe demersul educativ-formativ, este esențială pentru studiul celorlalte discipline școlare, fapt ce confirmă necesitatea eficientizării acesteia prin aplicarea tehnologiilor informaționale moderne. Implementarea TIC la orele de română influențează semnificativ procesul de instruire, potențialul enorm al tehnologiei informației și comunicațiilor pune la dispoziție oportunități didactice inedite, lecții captivante, interesante și originale, apropiindu-ne în acest mod de standardele europene.

TIC vine în sprijinul profesorului de limba și literatura română pentru a proiecta și a realiza un demers didactic care facilitează transpunerea în practica școlară a strategiilor ce duc la formarea de competențe prin aplicarea metodelor interactive, participative, de cooperare și comunicare. Gradul de asimilare și înțelegere de către elevi a noțiunilor specifice disciplinei este la un nivel mai înalt în comparație cu demersul pedagogic tradițional, fiindcă elevul este plasat într-un proces în care învață să învețe, își diversifică și îmbogățește experiența de studiu, fiind motivat și stimulat să se adapteze la cerințele societății moderne, accentul fiind pus pe dezvoltarea gândirii critice.

Pentru integrarea constructivă a TIC în procesul didactic la disciplina Limba și literatura română profesorul trebuie să posedă atât competențele necesare fiecărui cadru didactic din învățământul preuniversitar cât și competențe specifice profesorilor dezvoltatori de software. Competențele necesare profesorului dezvoltator de software sunt:

- cunoașterea aplicațiilor informatice utile pentru dezvoltarea de software;
- capacitatea de a ști unde, când și cum să utilizeze tehnologiile în activitățile didactice;

- abilitatea de a utiliza tehnologiile în activitățile cu toată clasa, în grupuri mici sau individuale și de a asigura accesul echitabil la acestea;
- deținerea de competențe tehnologice;
- cunoașterea resurselor web ce permit dobândirea de cunoștințe suplimentare în domeniul filologiei și pedagogiei, care să sprijine dezvoltarea profesională;
- capacitatea de a crea medii de învățare flexibile, în care să integreze activitățile centrate pe elevi și să aplice în mod flexibil tehnologiile pentru a sprijini colaborarea;
- capacitatea de a modela, cu sprijinul produsului informatic realizat, în mod deschis, procesele de învățare, de a organiza situații în care elevii pot să-și dezvolte capacitățile cognitive;
- abilitatea de a colabora cu alți profesori și experți în vederea dezvoltării aplicațiilor;
- capacitatea de a dezvolta comunități online bazate pe cunoaștere;
- capacitatea de experimentare și învățare continuă [3].

În majoritatea țărilor europene, folosirea instrumentelor TIC în sisteme de învățare pe parcursul întregii vieți este considerată crucială în vederea modernizării serviciilor și aducerii la zi a competențelor cadrelor didactice [4].

Folosirea noilor tehnologii în cadrul orelor de Limba și literatura română permite prezentarea acestor lecții într-un format multimedia atrăgător, care facilitează achiziția de cunoștințe, îl plasează pe elev în diverse situații, îl transpune în timp și spațiu prin intermediul textelor literare și nonliterare, fiind create condiții optime pentru a-și exprima opiniile, ideile proprii în mod cursiv, coerent, creativ și argumentat. Modalitățile de integrare TIC la disciplina Limba și literatura română sunt nelimitate și se pot integra prin inserarea la diferite etape ale lecției fragmente de filme biografice, istorice, documentare, artistice (create în baza unor opere literare), imagini, informații, fișe de lucru și nu în ultimul rând dicționarele online care sunt de un real folos la toate lecțiile indiferent de subiectul pus în discuție. Utilizarea calculatorului susține și facilitează activitatea de predare-învățare-evaluare, parcurgerea unor sarcini de învățare individuale sau de grup utilizând internetul, realizarea feed-backului sau a unor teste interactive. Cadrul didactic trebuie să înțeleagă potențialul pedagogic al folosirii noilor tehnologii și să aibă capacitatea de a le integra în procesul de predare-învățare-evaluare, fără a exclude demersurile tradiționale, de la proiectare până la desfășurare și la realizarea feed-backului [3].

Integrarea în școală a TIC și a internetului a produs schimbări majore în procesul de învățământ, rolul cadrului didactic din învățământul tradițional, de transmițător de informație, este schimbat în învățământul modern în cel de

faciliator al învățării, ceea ce corespunde perfect cu obiectivul-cheie de *a învăța să înveți* care îl vizează direct pe elev. Actul învățării nu mai este privit ca fiind rezultatul activităților cadrului didactic, ci rezultatul interacțiunii elevilor cu calculatorul și al colaborării acestuia cu profesorul. În sistemul de învățământ actual schimbarea vizează creșterea eficienței activităților de învățare, dezvoltarea competențelor de comunicare și studiul individual, însă realizarea acestor obiective depinde de gradul de pregătire a profesorului în utilizarea calculatorului, de stilul profesorului, de numărul de elevi, de interesul, cunoștințele și abilitățile acestora, de timpul cât se integrează mijloacele TIC la lecție, de metodele de evaluare și de fișele de lucru elaborate [4]. Scopul integrării tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul instructiv-educativ fiind crearea condițiilor optime pentru o colaborare eficientă dintre profesor și elev. Atunci când un profesor de Limba și literatura română este capabil să îmbine cunoștințele de specialitate cu cele tehnologice reușește să sporească capacitatea de învățare, de inovare a elevilor în mediul virtual, îi determină să dea dovadă de creativitate, asigurând o educație de calitate.

Modelul instruirii tradiționale se bazează pe activitatea de reproducere, pe dezvoltarea capacităților intelectuale. Învățământul inovator încurajează dezvoltarea capacităților creative, a logicii, experienței, este activitatea de transformare a elevului în subiect al educației. Această orientare presupune crearea modelelor de instruire inovatoare și euristică, de cercetare și modulare, de instruire prin joc și prin discuții creative [5].

Pentru a realiza obiectivele pe care și le propune cadrul didactic la o lecție de Limba și literatura română apelează la diverse metode, tehnici și mijloace care pot fi valorificate prin utilizarea corespunzătoare a TIC. În educație, întrebările au un rol semnificativ. Pe parcursul unui demers didactic există un dialog permanent dintre profesor și elev, care are menirea să trezească interesul elevului, să-l motiveze să identifice soluții, răspunsuri la situațiile-problemă create. Întrebarea este hotărul dintre ce *se știe* și ce *nu se știe*, poate reprezenta un început al cunoașterii, de aceea are succes atunci când e formulată clar și precis în orice situație de învățare.

Conversația euristică solicită o inteligență productivă, independență și libertate în gândire. Realizând un parteneriat cu elevii, cadrul didactic stimulează participarea acestora la dialog, ghidând succesiunea întrebărilor în așa mod încât să aducă la soluționarea problemei puse în discuție și indirect la formarea și dezvoltarea competenței de comunicare.

Conversația euristică poate fi menținută, pe tot parcursul ei, de mai multe resurse TIC. Aplicația PowerPoint din programul Microsoft Office, poate fi utilizată cu succes, prezentând diferite imagini care să confirme sau să infirme argumentele prezentate pe parcursul dialogului. Tabla interactivă („Smart Board”), fiind conectată la internet, pune la dispoziție resurse imense care pot contribui

semnificativ la crearea unui climat pozitiv pentru desfășurarea demersului didactic creativ și calitativ. Vizionarea unui fragment de film artistic sau documentar poate lărgi viziunea asupra temei, oferă posibilitatea elevilor de a aborda un subiect din mai multe perspective.

Jocul de rol este o metodă de învățare ce presupune implicarea activă a participanților în situații și circumstanțe variate bazate pe simularea unor activități, relații, sisteme. Învățarea prin dramatizare, învățarea pe simulatoare îi plasează pe elevi în situația de a participa la propria instruire, având ca scop formarea comportamentului uman, dezvoltarea capacității de empatie, formarea aptitudinilor de a rezolva situații dificile. În acest sens utilizarea TIC are un rol semnificativ, elevul poate explora și identifica în internet imagini, portrete de personaje, fragmente din diverse opere literare, filme, basme, monologuri, dialoguri și alte informații care îl pot ajuta la interpretarea și crearea rolului. Profesorul poate propune elevilor imagini care să reprezinte situații diferite, utilizând Aplicația PowerPoint, să le solicite să construiască în perechi un dialog pe care să-l prezinte în fața colegilor, astfel antrenându-și anumite abilități actoricești. Elevii pot fi puși și în situația de a crea singuri textul pe care îl interpretează, dezvoltându-și competența de comunicare [12].

C. Moise afirmă că *problematizarea* este o metodă didactică ce constă din punerea în fața elevului a unor dificultăți create în mod deliberat, în depășirea cărora, prin efort propriu, elevul învață ceva nou.

Metoda problematizării determină activitatea independentă a elevului, i se solicită aplicarea tuturor aptitudinilor, gândirea și efortul intelectual precum și ingeniozitatea și capacitatea de muncă independentă. Problematizarea se poate transforma ușor într-o conversație euristică, orientată intenționat de cadrul didactic pentru a stimula gândirea critică, logică a elevilor și pentru a valorifica cunoștințele și capacitățile acestora conform obiectivelor prevăzute de curriculumul școlar. Pentru a captiva atenția elevilor întrebările trebuie să fie cât mai diverse. Miron Ionescu propune următoarea tipologie de întrebări [6].

Tabelul 1.1. Tipuri de întrebări propuse la aplicarea metodei *problematizarea*

Tipul întrebării	Caracteristici
Frontală	Adresată tuturor participanților.
Directă	Adresată unui anume elev.
Inversată (nedirijată)	Primită de la un participant și returnată acestuia.
De releu sau de contemplare	Întrebare pe care o adresează participantul conducătorului, acesta o repune altui participant.
De revenire	Întrebare pe care conducătorul o pune, reluând o idee expusă anterior de un participant.

Imperativă	O cerere categorică și necondiționată
De controversă	Răspunsuri ce par contradictorii.

Problematizarea este o metodă cu un înalt potențial formativ ce contribuie la dezvoltarea operațiilor gândirii, a capacităților creatoare, la cultivarea motivației intrinseci, la educarea independenței și autonomiei în activitatea intelectuală.

Această metodă este pusă în valoare prin utilizarea TIC întrucât prezentarea „situației-problemă” și rezolvarea ei are un impact mult mai mare atunci când se utilizează astfel de resurse. Softurile educaționale reprezintă doar un exemplu în care TIC sprijină procesul de învățare prin problematizare [3].

Metoda cubului este o metodă de învățare prin conlucrare ce presupune investigarea unui subiect din mai multe perspective, ceea ce face posibilă formarea competențelor și permite abordarea complexă și integrală a temei. Comentarea unui text literar, caracterizarea unui personaj devine mult mai ușor de realizat după ce elevii au participat la o discuție de acest fel. Pentru a utiliza cu succes această metodă se recomandă relizarea următorilor pași:

- Efecuarea unui cub, de lemn sau carton, pe ale cărui fețe se scriu lexemele: DESCRIE, COMPARĂ, ANALIZEAZĂ, ASOCIAZĂ, APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ.

- Prezentarea subiectului pus în discuție.
- Divizarea clasei în șase grupuri de elevi, pentru fiecare față a cubului.
- Fiecare grup rostogolește cubul și formulează răspunsul la întrebarea de pe fața de sus a cubului. Specificarea responsabilităților membrilor grupului revine profesorului care monitorizează activitatea elevilor.

- Consemnarea și afișarea răspunsurilor finale, astfel încât să fie vizibile pentru toți elevii. Prin coordonarea activităților comune în cadrul grupului se formează deprinderi de colaborare și se generează cunoștințe.

Soluțiile TIC, facilitează foarte mult colaborarea dintre elevi. Aceștia pot folosi Internetul pentru a găsi informații și pentru a realiza anumite sarcini.

Pentru a nu uita de unde au luat informațiile, profesorul îi poate învăța să folosească un sistem de bookmarking colaborativ (de exemplu, <http://del.icio.us/>) și să-și salveze link-urile către paginile sursă [3].

Elevii fiecărui grup pot realiza materialul comun utilizând GoogleDocs, documentele realizate pot fi uploadate pe platforma Moodle, fiecare elev își poate exprima punctul de vedere în legătură cu tema propusă în cadrul forumului dedicat acestei teme.

Metoda cubului este foarte bine susținută de TIC atunci când profesorul inițiază pe Wiki un proiect aferent temei la care să participe cele 6 echipe.

Wiki este o tehnologie Web 2.0 care se bazează pe principii colaborării dintre mai mulți utilizatori cu scopul de a dezvolta un conținut comun [3].

Învățarea prin descoperire este o metodă de predare-învățare care oferă

posibilitatea ca elevii să obțină cunoștințe cu forțele proprii, asigură dezvoltarea capacităților intelectuale, a imaginației, a gândirii creative, având ca scop antrenarea elevului în procesul instruirii. Se disting trei forme principale de învățare prin descoperire: inductivă, deductivă și prin analogie.

Aplicarea acestei metode, care este considerată una dintre cele mai valoroase, prevede realizarea unor pași:

- Confruntarea cu o situație problemă, ceea ce duce la exprimarea interesului de a identifica soluții, de a explora necunoscutul.
- Descoperirea și interpretarea datelor noi, utilizând operațiile gândirii.
- Enunțarea generalizărilor și formularea concluziilor.
- Aplicarea informației descoperite în situații și contexte inedite.

Utilizarea metodei învățarea prin descoperire oferă oportunitatea de a lansa provocări ce ghidează elevii spre cercetare, explorare, investigație științifică individuală sau în grup.

Profesorul de Limba și literatura română are posibilitatea de a identifica suficiente situații de aplicare a acestei metode, drept exemplu poate servi controversatul subiect despre originea și formarea limbii române. Iar integrarea TIC în aplicarea acestei metode constituie un avantaj, stimulând interesul elevilor pentru analiza și rezolvarea problemelor care izvorăsc din situații și date reale. Alegerea structurilor de date pe care le scot în evidență, informația oferită de mediul înconjurător, de sursele din internet, de resursele din bibliotecă contribuie la formularea unor concluzii veridice, fundamentate pe cercetare și descoperire proprie.

Metoda învățării prin descoperire este frecvent aplicată în momentul în care sunt folosite programe utilitare, soft-uri de aplicație, integrându-se eficient TIC-ul în procesul educațional [3].

Prin intermediul noilor tehnologii ale informației și comunicării, sistemul de învățământ poate contribui la atingerea celor patru elemente de bază ale societății bazate pe cunoaștere:

➤ Know- what (a ști **ce**) – reprezentând informații, cunoștințe punctuale, factuale despre realitate, ce contribuie la explicarea acesteia;

➤ Know- why (a ști **de ce**) – înțelegerea realității pe baza cunoașterii științifice a legilor și principiilor naturii, a legilor sociale etc.;

➤ Know-how (a ști **cum**) – dezvoltarea competențelor și abilităților de a aplica în practică diferite cunoștințe, informații, principii de funcționare;

➤ Know-who (a ști **cine**) – informații despre cine și ce știe să facă [7].

Dotarea instituțiilor din învățământul general cu calculatoare moderne, conectarea lor la internet, ar fi o realizare importantă, dar impactul lor este redus din cauza numărului mic de mijloace TIC. În ultima perioadă se atestă o inițiativă activă din partea guvernului Republicii Moldova de a integra TIC în procesul instructiv-educativ, având scopul de a oferi elevilor posibilitatea să studieze

calculatorul începând cu treapta primară. Acest fapt ar putea produce modificări pozitive la nivelul comportamentelor caracterizate prin creșterea interesului pentru lecții, îmbunătățirea rezultatelor școlare, creșterea frecvenței la ore, dezvoltarea competenței de comunicare, stimularea lucrului în echipă etc. [8].

Utilizarea TIC în cadrul lecției determină elevii să devină mult mai receptivi și interactivi. Dacă la o lecție tradițională elevul, de regulă, ascultă tema și își face notițe, prin utilizarea TIC în predare se activează atenția audio-vizuală. Este o deosebire majoră între studierea unui text literar în mod clasic și studierea textului însoțită de un suport audio-vizual. Prin integrarea tehnologiei în cadrul orelor elevii sunt antrenați în diverse activități de colectare a informației din internet pentru identificarea soluțiilor, astfel fiind puși în situații de comunicare și colaborare activă.

Prin intermediul TIC cadrul didactic poate face față cu succes provocărilor actuale:

- Relizarea unui demers didactic activ și relevant, îmbunătățirea modului de predare;
- Economisirea timpului alocat sarcinilor administrative și o planificare eficientă;
- Crearea unui mediu de învățare protejat și sigur, monitorizează elevii pentru a se asigura că
 - utilizarea mediilor virtuale de învățare este sigură, legală și responsabilă;
- Flexibilitate semnificativă în lucrul la clasă, posibilitatea de a propune elevilor sarcini de lucru adaptate caracteristicilor individuale;
- Urmărirea progresului elevilor în învățare;
- Oferirea unor soluții adaptate pentru elevii cu nevoi speciale;
- Îmbunătățirea modului de implicare a părinților în procesul educațional [7].

Utilizarea mijloacelor TIC în lecția de Limba și literatura română este un proces constituit din mai multe elemente, are valoare atât informativă cât și formativă, procesul instructiv-educativ devine mult mai atractiv, contribuie semnificativ la îmbunătățirea relațiilor și modului de comunicare dintre profesor și elev.

Aplicarea cu succes a TIC cu scopul de a prezenta o lecție interactivă depinde în mare măsură de competențele de utilizare a TIC ale cadrelor didactice. În același context, se poate contribui substanțial la formarea competențelor digitale ale cadrelor didactice prin interacțiunea personală cu tehnologiile informaționale.

Limba și literatura română este una din disciplinele avantajate de utilizarea mijloacelor TIC. Schimbările semnificative în ceea ce privește eficiența desfășurării orei de Limba și literatura română se datorează implementării principalelor mijloace TIC: calculatorul, videoprojectorul, tabla interactivă, softurile educaționale etc. Cu cât lecțiile sunt mai practice, folosind imagini, video, sonor, cu atât elevul este mai

atent, însușind materialul predat de profesor. Resursele de pe internet, filmele documentare pot oferi informații utile și cunoștințe.

În continuare se propun câteva instrumente, softuri, aplicații ce pot fi aplicate la lecțiile de Limba și literatura română, unele fiind utilizate deja pe larg, altele abia încep a fi utilizate.

Tabla interactivă este un echipament care, în combinație cu un videoprojector și un calculator, are capacitatea de a transforma actul didactic într-unul foarte dinamic, explicit și activizant. Lecțiile realizate de profesor într-o altă aplicație pot fi importate și prezentate elevilor într-o manieră atractivă cu utilizarea tablei interactive și în plus, prin intermediul markerelor puse la dispoziție, se pot realiza adnotări, observații sau completări, chiar pe documentul accesat. Rezultatul poate fi salvat, tipărit sau trimis prin e-mail, rezultând o creștere a motivației elevilor pentru ora de Limba și literatura română, dar și stimularea gândirii logice și a imaginației [9].

Tabla interactivă este un mijloc didactic eficient, simplu de utilizat, cu ajutorul ei orice aplicație de pe calculator poate fi activată și controlată prin o ușoară atingere digitală, fiind conectată la internet posibilitățile devin imense, este evident că orice aplicație utilizată pe parcursul unei activități didactice vizează obiectivele operaționale ale lecției.

Tabla interactivă permite salvarea desenelor, imaginilor, hărților, schemelor care au fost realizate sau utilizate pe parcursul lecției, astfel acestea pot fi încărcate în blogul profesorului sau în grupul virtual al clasei, care poate fi vizitat de elevi când își vor face temele pentru următoarea lecție, reactualizând cele învățate în clasă, iar pentru elevii care au absentat poate fi de un real folos, facilitând însușirea cunoștințelor noi.

Softurile educaționale reprezintă niște produse software, disponibile în diverse formate care pot fi utilizate pe calculator și care reprezintă, de obicei, cu caracter multimedia interactiv, subiecte, teme, lecții, cursuri, unități de învățare etc., fiind alternative în raport cu metodele educaționale tradiționale [10]. Softurile educaționale pentru Limba și literatura română sunt programe atrăgătoare, fiind coerente ca imagine și text, au menirea să provoace elevii din punct de vedere cognitiv, motivându-i să fie activi în procesul de învățare. Un soft educațional este creat pentru a fi utilizat în organizarea interactivă a situațiilor de învățare și are câteva caracteristici fundamentale:

- este conceput pentru a produce învățarea;
- trebuie să asigure o frecvență și interacțiune flexibilă între elev și calculator;
- elevul sau profesorul pot controla într-o anumită măsură, interacțiunea elevului cu calculatorul;
- același soft utilizat în mod simultan și independent de diferiți elevi, se adaptează în funcție de anumite caracteristici individuale. În designul softului

educațional din ultimii ani, este evidentă tendința de creare a unor medii de învățare în care elevii să nu fie puși în fața unor cunoștințe ”preparate într-o formă deja asimilabilă”, ci să li se solicite o participare activă prin care să-și elaboreze cunoașterea [12].

Power Point este un soft utilizat frecvent în cadrul lecțiilor de Limba și literatura română pentru prezentările care pot fi create, adăugând texte, imagini, tabele, scheme, video, audio, utilizând gama largă de instrumente pusă la dispoziție în bara de meniuri a aplicației. Pentru a realiza o prezentare în Power Point se vor parcurge următorii pași:

- editarea textului, se utilizează litere mari, lizibile, de exemplu dimensiunea 28 pt, este bine să se utilizeze litere albe pe un fundal de culoare închisă;
- aplicarea ordinii diapozitivelor, fiecare diapozitiv trebuie să illustreze o idee. Diapozitivul nu trebuie să fie aglomerat cu informație;
- aplicarea unui design al prezentării, nu trebuie să se admită utilizarea în exces a culorilor pe un diapozitiv, se recomandă nu mai mult de trei culori;
- conținutul unui diapozitiv trebuie să fie ușor înțeles – șapte rânduri pe diapozitiv și șapte cuvinte într-un rând sunt suficiente;
- un diapozitiv trebuie să conțină informația esențială, iar la sfârșitul prezentării se face o sinteză, se menționează cele mai importante idei.

PowToon este o aplicație web care poate fi utilizată pentru a realiza o lecție interactivă și captivantă. Această aplicație oferă posibilitatea de a crea prezentări atractive, profesionale, pune la dispoziție aplicarea diverselor tipuri de animații de la cele mai simple până la cele mai complexe. Interfața aplicației este ușor de folosit, permite direct crearea prezentărilor electronice, prin crearea unui cont gratuit, indicând adresa de e-mail și parola. Pentru începători sunt tutoriale pe platforma PowToon cât și pe binecunoscutul site You Tube ce poate fi accesat la adresa <https://www.youtube.com>, iar PowToon poate fi accesat la adresa <https://www.powtoon.com>. Programatorii acestei aplicații au pus la dispoziția utilizatorilor o grilă cu galerii cu elemente diferite care oferă soluții interesante pentru completarea unui slide cu text, animație, imagini, video și audio. Pentru a putea crea o prezentare gratuit, aceasta nu trebuie să depășească 5 minute, produsele ce depășesc limita sunt contra cost [15,12].

Prezi este o aplicație web care permite construirea prezentărilor electronice, atât prin softul dedicat, cât și prin interfața on-line <https://prezi.com> și are o abordare non-liniară în crearea unei prezentări [17]. Prezi reprezintă o planșă teoretic infinită pentru ideile incluse în prezentare. Programarea ecranului permite trecerea de la o idee la alta, prin translație, rotație și zoom. Se pot include imagini în interiorul altor imagini sau cuvinte mici în alte cuvinte. Fiind bazat pe flash, Prezi are grafică care permite zoom infinit pe text sau formele din program fără deteriorarea pozelor sau filmulețelor adăugate. Interfața on-line salvează

proiectul pe serverul Prezi. Frecvența salvărilor este mare, se pot invita vizitatori ca să vadă prezentarea sau să contribuie la efectuarea unei prezentări noi [13, p. 109].

Google Slides este o aplicație interesantă și utilă care susține învățarea prin cooperare, elevii pot fi antrenați în clasă, fiind repartizați în grupuri mici, să realizeze o prezentare utilizând datele din biografia scriitorului studiat, care ulterior va trebui să fie prezentată tuturor colegilor. În timp ce un grup de elevi lucrează la realizarea prezentării ceilalți colegi pot vedea cum se editează documentul de pe alte calculatoare, tablete sau telefoane și pot interveni cu sugestii, comentarii sau întrebări, ceea ce reprezintă un avantaj deosebit al aplicației Google Slides în comparație cu binecunoscutul Microsoft Office PowerPoint [7].

Google Sites este un instrument util care reprezintă o provocare pe termen lung atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi. Explicându-le elevilor cum să acceseze această aplicație, solicitându-le să elaboreze mesaje publice la o anumită temă ce ține de disciplina Limba și literatura română profesorul motivează elevii nu doar să exploreze un anumit subiect, dar și să-și formeze competențe digitale. Comentariile, sugestiile, aprecierile, vizitatorilor pot servi drept cauză pentru care elevii să dorească să îmbunătățească abilitățile de gestiune a site-ului creat, avantajul fiind faptul că pentru aceasta nu e nevoie de cunoștințe avansate de HTML sau programare.

Wikipedia este o bibliotecă digitală, o enciclopedie liberă care pune la dispoziția fiecărui utilizator informații din orice domeniu. Profesorul de Limba și literatura română, cât și elevii pot accesa acest site pentru a găsi informații utile ce țin de disciplina Limba și literatura română, evident că este și o sursă imensă de informații pentru literatura universală, conține informații vaste din domeniul lingvisticii și gramaticii limbii române. Stocarea și reînnoirea informației în format digital este realizată de un grup de persoane competente, de asemenea este prezentă și bibliografia ceea ce oferă posibilitatea ca materialele să fie studiate în original.

În Wikipedia informația este structurată pe capitole și subcapitole, astfel materialul necesar poate fi accesat de la cuprins. Profesorul le poate solicita elevilor să se documenteze suplimentar la o anumită temă discutată în cadrul lecției, accesând Wikipedia versiunea românească. Este important să se știe, pentru a identifica mai ușor și mai repede informația necesară în Wikipedia, pot fi accesate cuvintele-cheie, colorate în albastru, acestea fac trimitere directă către altă sursă de informație, ceea ce permite aprofundarea cunoștințelor, având acces în timp util la suportul teoretic căutat.

Filmedocumentare reprezintă o sursă importantă de informații biografice pentru orele de Limba și literatura română, poate fi accesat la www.filmedocumentare.com. Valorificând acest site, profesorul predă tema prezentând secvențe dintr-un film documentar tematic, elevii își fac notițe, identifică idei și le notează, formulează argumente, concluzii și judecăți de valoare. Elevilor li se poate solicita să vizioneze un film documentar, biografic acasă, având

ca sarcină să prezinte cele mai importante și interesante informații pe care le-a aflat. Filmele de pe acest site sunt în conexiune directă cu cea mai mare gazdă video www.youtube.com, care de asemenea pune la dispoziția profesorului filme artistice, desene animate realizate pe baza operelor literare, tutoriale cu subiecte ce țin de gramatica limbii române, de teoria literară etc.

Google Maps este o aplicație gratuită de cartografiere ce poate fi accesată la adresa <http://maps.google.com>. Fiindcă este o aplicație web, pentru a o utiliza este nevoie de calculator, conexiune la internet și videoproiector. Cu ajutorul aplicației Google Maps, profesorul de Limba și literatura română poate prezenta elevilor unde se află locurile, localitățile despre care se amintește într-o opera literară sau nonliterară. Aplicația este foarte utilă atunci când se pune ca scop să se identifice itinerarul și distanța parcursă de un anumit personaj literar, dar și de alte situații creative ce necesită utilizarea unei hărți [7].

Google Docs este un instrument ce poate fi folosit la disciplina Limba și literatura română, aplicând metoda proiectelor ce favorizează învățarea colaborativă, elevii pot fi repartizați în echipe pentru a elabora un proiect de grup cu tema specificată anterior. Profesorul le acordă timp suficient, iar elevii au posibilitatea să contribuie la realizarea, editarea proiectului concomitent dezvoltându-și competențele specifice disciplinei și abilitățile digitale.

Google classroom este o aplicație pentru educație, este un serviciu gratuit pentru profesorii și elevii din orice școală. Această platformă are o interfață prietenoasă și intuitivă, este accesibilă, sigură, poate fi configurată rapid, cu Google Classroom profesorii își eficientizează timpul, își organizează mai bine lecțiile și comunică în timp real cu elevii.

Aplicația permite crearea, colectarea și notarea temelor în mediul online. Profesorul poate vedea chiar înainte să ajungă în sala de clasă cine și-a terminat tema și poate oferi feedback direct fiecărui elev, poate posta anunțuri și întrebări. Astfel, comunicarea la clasă devine mai eficientă și, în același timp, se extinde și în afara orelor. Folosirea aplicației Google Classroom nu generează costuri suplimentare pentru școală pentru că acest serviciu este disponibil gratuit pentru educație. Utilizarea eficientă a timpului pentru profesor datorită utilizării la clasă a instrumentelor digitale moderne de predare și colaborare oferite de această platformă este un alt avantaj [9].

Advansed eLearning este o platformă modernă, disponibilă fără a presupune cheltuieli financiare, elaborată pentru a sprijini procesul de predare-învățare, secvențele de lecții fiind proiectate și prezentate într-o manieră atractivă, modernă și motivantă. AeL este un suport didactic valoros pentru profesorii de Limba și literatura română, lecțiile multimedia interactive oferă posibilitatea de a adopta noi metode de învățare care îmbunătățesc performanța școlară, și contribuie, prin atingerea obiectivelor operaționale propuse, la formarea de aptitudini, abilități și competențe [8].

Pachetul de *aplicații Google* pentru educație este o oportunitate inedită și oferă numeroase posibilități de aplicare în cadrul orelor, dar și pentru alte activități didactice. Profesorul de Limba și literatura română poate folosi aplicațiile Google pentru planuri de lecții interactive, fișe de lucru pentru elevi, conceperea de teme și teste, gestionarea portofoliilor elevilor, urmărirea evoluției elevilor, crearea de site-uri pentru disciplina predată etc.

Hot Potatoes este o aplicație utilizată cu succes în evaluarea asistată de calculator, are ca scop realizarea exercițiilor interactive cu ajutorul internetului. Aceste exerciții sunt compatibile cu platformele de elearning de tip Moodle, dar pot fi utilizate și în alte formate compatibile; se permite atât generarea propriu-zisă a exercițiilor, cât și exportul acestora sub forma unor pagini web, foarte ușor de accesat cu ajutorul unui browser [7]. Hot Potatoes cuprinde un set de șase instrumente de editare, cu ajutorul cărora se pot crea mai multe tipuri de itemi cu ajutorul subprogramelor JQuiz, JCloze, JMix, JMatch și The Masher.

Avantajele utilizării aplicației sunt multiple: modul de operare în aplicație este foarte simplu, permite tuturor profesorilor realizarea de teste care pot fi stocate și utilizate cu succes, interactivitatea și atractivitatea testelor generate, feedback-ul imediat acordat elevilor fac din această aplicație principalul instrument de generare de teste din mediul online [8].

Blogul este un instrument care poate fi utilizat cu succes de profesorul de Limba și literatura română pentru a dezvolta la elevi competența de comunicare. Publicând o anumită informație, profesorul le solicită elevilor să vizualizeze postarea dată și să-și exprime în formă scrisă opinia proprie în raport cu subiectul propus. În cadrul lecției, elevii își prezintă opțiunile, astfel problema poate fi discutată sub toate aspectele, din diferite puncte de vedere, participând în așa fel la un dialog constructiv. Pentru a evita un rateu al dialogului este esențial ca întrebările să aibă un caracter deschis, să nu admită doar un singur răspuns, care poate fi evident chiar din întrebare, dacă aceasta este limitată. Profesorul poate provoca elevul să emită judecăți logice, coerente, să coopereze, să formuleze răspunsuri persuasive, dar și să țină cont de anumite reguli de respectarea cărora depinde eficiența și calitatea dialogului:

- să fie respectată opinia interlocutorului;
- să nu fie criticată nicio părere;
- cei prezenți la discuție să nu intervină fără permisiune;
- să se mențină și să se respecte tema dialogului;
- să se respecte normele limbii literare pe parcursul comunicării.

Orice act de comunicare din cadrul lecției devine un mijloc de învățare a limbii române, de formare a abilităților de argumentare a opțiunii, contribuie semnificativ la ridicarea nivelului de cultură a comunicării.

Pe baza mai multor texte narrative ce se studiază în clasele primare, gimnaziale și liceale sunt create desene animate și filme artistice. Profesorul le

poate utiliza la lecție integral dacă sunt de scurtă durată sau să selecteze anumite fragmente în dependență de subiectul pus în discuție și de obiectivele operaționale vizate la lecție.

Filmul este o parte a metodei audiovizuale ce reprezintă o alternativă inovatoare, relizând un raport eficient dintre lecția tradițională și modernă. Manualele nu au întotdeauna imagini colorate, cromatica este monotună, dar un film include text, imagini, sunet ce dezvoltă competențele de ascultare și recepționare a mesajului.

Când decide să prezinte un film la lecție profesorul trebuie să țină cont de anumite criterii:

- conținutul filmului să vizeze obiectivele lecției;
- filmul să fie adecvat pentru vârsta elevilor;
- mesajul filmului să fie clar pentru elevi;
- secvențele de film să nu fie de lungă durată;
- să se selecteze fragmentele de film în așa mod ca să fie evidente intriga,

locul acțiunii, rolul și tipul personajelor etc.

Pe lângă elementele tehnice de care trebuie să țină cont profesorul când ia decizia să prezinte un film în cadrul lecției, corespunzător este să enunțe pentru elevi sarcini pe care aceștea să le realizeze în timpul vizionării filmului făcându-și notițe pe caiet, de exemplu:

- se oferă afirmații adevărate și false despre film, iar elevii să depisteze care dintre ele sunt adevărate și care sunt false;
- să identifice personajele din film;
- să observe relația dintre personaje;
- să identifice statutul social al personajelor;
- să stabilească locul și timpul desfășurării acțiunii;
- să remarce aspectul fizic și moral al personajelor;
- să identifice tema și mesajul filmului.

După vizionarea filmului profesorul are posibilitatea să ghideze elevii într-o discuție constructivă, solicitându-le să răspundă la întrebări de tipul:

- Ce te-a impresionat în timpul vizionării?
- Ce nu ți-a plăcut?
- Care este, după părerea ta, cel mai important fragment din film, de ce?
- Ce actor sau actriță ai fi ales pentru rolul...?
- Ce ai învățat de la acest film?
- De ce se merită sau nu să vizionezi acest film?
- Ce se pierde sau se câștigă când se ecranizează un film după o operă

literară?

Profesorul poate solicita elevilor să lucreze individual sau în grup la sarcini de tipul:

- Scrie cinci întrebări pentru un personaj din film.
- Scrie trei sfaturi pentru personajul principal.
- Descrie rolul personajului negativ în desfășurarea acțiunii.
- Construiește un dialog din opt replici dintre personajul pozitiv și negativ.
- Precizează calitățile și defectele de caracter ale unui personaj.
- Convinge-l pe colegul de bancă, aducând trei argumente, că se merită sau nu se merită să vizioneze acest film.

În mediul școlar se discută adesea despre dezinteresul elevilor pentru lectură. De aceea profesorul de limba și literatura română este preocupat de identificarea soluțiilor pentru a stimula dorința acestora de a citi. Lectura contribuie semnificativ la formarea și dezvoltarea competenței de comunicare. Prezentarea unui început de film sau rularea filmului fără final este un exercițiu care incită elevul să citească opera ce se studiază, dar și să cultive plăcerea pentru lectură. De asemenea, profesorul poate solicita elevilor să modifice sfârșitul filmului sau începutul acestuia, pentru a le oferi posibilitatea să genereze idei și să fie creativi.

Utilizarea filmelor în procesul instructiv-educativ prevede numeroase avantaje:

- crearea unui mediu atractiv și plăcut pentru activitatea didactică;
- oferirea unor modele de limbă autentică și informație culturală;
- transmiterea conținutului într-un mod mai captivant decât orice alt mijloc didactic, mai ales

că adolescenții sunt pasionați de televiziune, computer, considerându-le moderne în comparație cu operele literare;

- posibilitatea de a utiliza aparatura în dependență de necesitate, vizionarea filmului poate fi oprită sau reluată;
- oferirea posibilității de a observa expresia facială, gesturile, mimicile personajelor etc.;

➤ scrierea textelor în baza operei studiate, caracterizarea personajelor se realizează mult mai facil după ce elevii au avut ocazia să vadă pe viu personajele textului;

➤ prezentarea conținutului într-un mod care oferă posibilitatea de a integra elevii într-o comunicare eficientă (dezbateri, polemică, dialog constructiv).

Se atestă și unele limite cu privire la utilizarea filmului în procesul de predare-învățare:

- este cronofag dacă filmul e prea lung sau dacă profesorul decide ca acesta să fie vizionat integral la lecție;
- dacă nu este urmată de discuție apare riscul ca activitatea să fie una pasivă, fără finalitate;
- unii părinți au o atitudine negativă față de vizionarea filmelor la școală;
- opinia unora că o operă literară pierde din frumusețea ei când este ecranizată;

➤ nerespectarea fidelă a conținutului operei literare de către regizor.

Cu toate că au fost identificate și unele dezavantaje, utilizarea filmelor la lecție rămâne a fi o metodă eficientă, fiind aplicată corect oferă oportunități enorme, rezultate deosebite și posibilitatea de a implica elevii în situații în care să-și exprime părerea proprie, să argumenteze opinii în scris și oral, dezvoltându-și competența de comunicare.

Aplicarea TIC la orele de Limba și literatura română reduce semnificativ timpul necesar însușirii cunoștințelor și sporesc calitatea predării conținuturilor. Dacă tehnologiile digitale sunt utilizate pentru a spijini învățarea în raport cu specificul disciplinei, acestea pot avea un impact pozitiv asupra rezultatelor școlare. Pe măsură ce tehnologiile digitale devin tot mai necesare în activitățile din domeniul educațional, competența de a utiliza tehnologiile moderne devine o condiție obligatorie pentru toți actanții procesului educațional. Atât elevii, cât și profesorii trebuie să dețină competențe digitale pentru a face față provocărilor erei informaționale.

Actualmente tehnologiile sunt integrate în toate domeniile, în orice activitate, de aceea integrarea TIC în educație are un rol semnificativ. În ultimii ani, informatizarea învățământului a devenit o prioritate a politicii educaționale din Moldova. Aceasta presupune proiectarea, realizarea și asistarea procesului de predare – învățare – evaluare prin integrarea TIC, ceea ce are drept scop facilitarea proceselor de prezentare a informației, de procesare a acesteia, de construire a cunoașterii. Acest fapt presupune un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini de care trebuie să dea dovadă tinerii aflați la finele perioadei obligatorii de învățământ și formare, iar adulții pe tot parcursul vieții, aflându-se continuu într-un proces de dezvoltare și actualizare a abilităților.

TIC vine în sprijinul profesorului de Limba și literatura română pentru a proiecta și a realiza un demers didactic care facilitează transpunerea în practica școlară a strategiilor ce duc la formarea de competențe prin aplicarea metodelor interactive, participative, de cooperare și comunicare. Folosirea noilor tehnologii în cadrul orelor de limba și literatura română permite prezentarea acestor lecții într-un format multimedia atrăgător, care facilitează achiziția de cunoștințe, îl plasează pe elev în diverse situații, îl transpune în timp și spațiu prin intermediul textelor literare și nonliterare, fiind create condiții optime pentru a-și exprima opiniile, ideile proprii în mod cursiv, coerent, creativ și argumentat.

Un specialist calificat în domeniul educației știe să valorifice metodele și mijloacele tradiționale și netradiționale prin utilizarea TIC, să integreze creativ tehnologiile informaționale în proiectarea demersului didactic utilizând aplicațiile din pachetul Microsoft Office și oportunitățile puse la dispoziție de sursele din internet.

Bibliografie:

1. Gremalschi A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general:*

- Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale.* Chișinău: 2015, 86 p.
2. Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general, ordinul Ministerului Educației nr. 862, din 07.09.2015. http://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesor_i_22iulie2015_1.pdf (vizitat 18.06.2018).
 3. Integrarea tehnologiilor informației și a comunicațiilor (TIC) în curriculumul național. Discipline informatice. Suport de curs. http://cnlr.ro/~tucu/Suport_de_curs_INFORMATICA.pdf (vizitat 14.06.2018).
 4. Cabac V. *Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale.* Omagiu doctorului habilitat în pedagogie, profesorului universitar Ilie Lupu. Universitatea „Alec Russo” din Bălți. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. 278 p. <http://dspace.usarb.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1391/Cabac.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (vizitat 12.02.2018).
 5. Mândăcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice.* Chișinău: Ed. Lyceum, 1997, p.151.
 6. Didactica Pro...Revistă de teorie și practică educațională. Nr. 6 (64), decembrie 2010.
 7. Preda M. *Utilizarea TIC pentru activități educaționale.* Ghid pentru profesori. Septembrie, 2012 pag .7,8 <http://www.marinpredapitesti.ro/wp-content/uploads/2013/11/ghid-pentru-profesori.pdf>, (vizitat 08.07.2018).
 8. Șandru D., Lambrinoc L., Vâlcu M. *Integrarea noilor tehnologii în activitatea didactică.* <http://www.sinuc.utilajutcb.ro/SINUC-2013/SECTIA--IV/IV-10.pdf>, (vizitat 03.07.2018).
 9. Vescan S.I. *Dinamizarea procesului de predare-învățare-evaluare cu ajutorul resurselor TIC.* <http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2015/PREUNIVERSITARIA/Tic%20in%20educatie/Vescan%20Stanca-Ioana.pdf>, (vizitat 02.07.2018).
 10. Vlada M. *Noi tehnologii de e-learning*, Conferința Națională de Învățământ Virtual, CNIV, Software educațional, Editura Universității din București, 2003 (ISBN 973-575-822-9), <http://fmi.unibuc.ro/ro/pdf/2004/cniv/Definitii-2004.pdf> (vizitat 10.07.2018).
 11. Google maps. <https://www.giz.ro/internet/google-maps-3332/> (vizitat la 01.07.2018).
 12. Powtoon – o aplicație online gratuită pentru prezentări profesionale. <http://didactica.genesis.ro/powtoon-aplicatie-online-gratuita-prezentari-profesionale/> (vizitat 10.07.2018).
 13. Univers Pedagogic. Revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației. Nr.1(53) 2017.
 14. Google Classroom: instrumente digitale utile pentru profesori, elevi și părinți. <https://www.eduapps.ro/aplicatii-educatie/classroom/> (vizitat la 01.07.2018).

OPORTUNITĂȚILE OFERITE DE SUITA DE BIROU CU OPEN SOURCE ONLYOFFICE

**Iona POPOVICI, lector superior universitar,
Departamentul de Inginerie și Științe Aplicate,
Universitatea de Stat ”B. P. Hasdeu” din Cahul,
ilonapopovici8@gmail.com**

***Rezumat:** Editorii online de documente sunt aplicații pentru crearea și editarea documentelor text, fișilor de calcul și prezentărilor, direct în browser prin Internet. Avantajul major al acestor editoare constă în oportunitatea de editare și comentare comună a documentelor. Printre celelalte avantaje ale lor găsim: spațiu cloud de stocare a fișierelor, controlul versiunilor, mesagerie instantanee, stocarea istoricului și afișarea modificărilor în document.*

La alegerea editorului online utilizatorul va atrage o atenție deosebită asupra următoarelor aspecte: viteza de funcționare, funcționalitate sporită, compatibilitate cu formatele populare de fișiere, capacitatea de a importa și de a exporta documente în aceste formate, necesitatea instalării pe calculator a software-urilor suplimentare, etc.

O soluție foarte reușită în acest domeniu este suita de birou cu open source ONLYOFFICE, ce oferă în cloud funcționalități multiple și este mult mai performantă decât cunoscuții editori online MS Office Online și Google Docs.

Cuvinte cheie: cloud, editor online, software

***Summary:** Online document editors are applications for creating and editing text documents, spreadsheets and presentations directly in the browser via the Internet. The major advantage of these editors is the opportunity to edit and share documents together. Among the other benefits we can find are: file cloud storage, version control, instant messaging, history storage, and changes to the document.*

At the choice of the online publisher, the user will focus on the following: speed, increased functionality, compatibility with popular file formats, the ability to import and export documents in these formats, the need to install additional software on the computer, etc.

A very successful solution in this area is the ONLYOFFICE open source office suite, which offers multiple functionalities in the cloud and is much better than the popular online editors of MS Office Online and Google Docs.

Keywords: cloud, online editor, software

Introducere

ONLYOFFICE este o suită de birou versatilă. Serviciul permite stocarea și editarea în comun a documentelor, gestionarea proiectelor, menținerea relațiilor cu utilizatorii și corespondenței prin poștă electronică într-un singur spațiu [1].

ONLYOFFICE a fost elaborat în decembrie 2009 de compania Ascensio System SIA, cu sediul în Riga, Letonia, pentru comunicarea corporativă internă și a inclus funcționalități pentru blogg-ing, forum-uri, wiki și adăugarea marcajelor [2]. Inițial acest proiect a fost numit TeamLab [3].

În martie 2012, TeamLab a prezentat la CeBIT (Centrul Tehnologiilor Informaționale și de Birou – cea mai mare expoziție internațională din lume, dedicată tehnologiilor informaționale și de comunicație) primul editor de documente HTML5 din lume. În iulie 2014, aplicația TeamLab Office a fost redenumită oficial în ONLYOFFICE. Codul sursă a produsului este disponibil în condițiile licenței AGPLv3 [3].

În martie 2016, echipa dezvoltătorilor produsului a anunțat oficial apariția pe piață a editorului desktop – ONLYOFFICE Desktop Editors pentru PC și MAC. Aplicația este poziționată ca o alternativă gratuită al suitei Microsoft Office.

În anul 2017 a fost lansată aplicația pentru integrarea cu ownCloud/Nextcloud. Potrivit datelor dezvoltătorilor, până la începutul anului 2017 numărul de utilizatori ai acestui produs a depășit două milioane [3].

Funcționalitatea produsului [3]

ONLYOFFICE este o soluție modulară, care constă dintr-un editor online de documente, sistem de management al documentelor și proiectelor, CRM (sistem de gestiune a relațiilor cu clienții), rețea socială corporativă, calendar și server de e-mail [3].

1. Modulul Documente – este un sistem centralizat de gestionare a documentelor. El include: gestionarea procesului de partajare a documentelor cu trei nivele de drepturi (doar citire, acces complet, revizuire), controlul versiunilor și revizuirii documentelor, conectarea altor servicii cloud de stocare, cum ar fi YandexDisk, Box, Dropbox, Google Drive, SharePoint, OneDrive, OwnCloud.

2. Modulul Proiecte – acoperă toate etapele de realizare a unui proiect: planificarea realizării, managementul echipei de lucru și repartizarea sarcinilor, monitorizarea progreselor procesului de realizare a proiectului și rapoartele. Pentru ilustrarea planului de implementarea a proiectului și relațiile de dependență dintre sarcini, în acest modul este integrată diagrama lui Gantt.

3. Modulul CRM – oferă oportunități de gestionare a bazei de date utilizatori clienți cu ajutorul unor astfel de instrumente de interacțiune cu utilizatorii, cum ar fi: contactele, tranzacțiile potențiale, sarcinile, istoria cooperării. Este disponibilă funcția de facturare online.

4. Modulul Poșta – combină un server de poștă electronică pentru crearea e-mail-urilor corporative folosind un nume de domeniu individual, și un agregat de corespondență pentru gestionarea centralizată a ei.

5. Modulul Calendar – este un instrument pentru planificarea și urmărirea evenimentelor personale și corporative, termenilor de realizare a sarcinilor în Proiecte și CRM. Calendarul ONLYOFFICE permite acceptarea și trimiterea

invitațiilor. De asemenea el se integrează cu diferite aplicații de la terțe părți, care acceptă formatul iCal.

6. Modulul Comunitate – oferă un set complet de instrumente pentru construirea rețelelor sociale în cadrul companiilor cu următoarele opțiuni: efectuarea de sondaje, menținerea unui blog și a unor forum-uri corporative, publicarea știrilor, ordinelor, anunțurilor, întreținerea mesageriilor instantanee.

Interfața ONLYOFFICE este tradusă în 21 de limbi. Pentru utilizatori sunt disponibile: versiunea cloud (găzduită pe Amazon Web Services) și versiunea pentru implementare în rețea locală.

Aspecte ale tehnologiei utilizate

Din punct de vedere tehnologic soluția este compusă din trei părți: server de documente, server comunitar și server e-mail [1, 3].

- **Serverul de documente** – include utilizatorii vizualizatori și editori de documente text, foi de calcul și prezentări. Partea client a editorilor este scrisă în JavaScript folosind elementul Canvas (HTML5).

- **Serverul de colaborare** – include toate modulele funcționale ONLYOFFICE. Pentru Windows, codul de pe server este scris în ASP.Net, iar în versiunile pentru sistemele de operare bazate pe Linux, se utilizează Mono.

- **Serverul de poștă electronică** – este un server de e-mail cu drepturi depline, bazat pe pachetul iRedMail. Această soluție include următoarele componente: Postfix, Dovecot, SpamAssassin, ClamAV, OpenDKIM, Fail2ban.

Editoarele online ale ONLYOFFICE

Programul ONLYOFFICE conține trei editoare online: de documente text (figura 1), de tabele (figura 2) și de prezentări (figura 3).

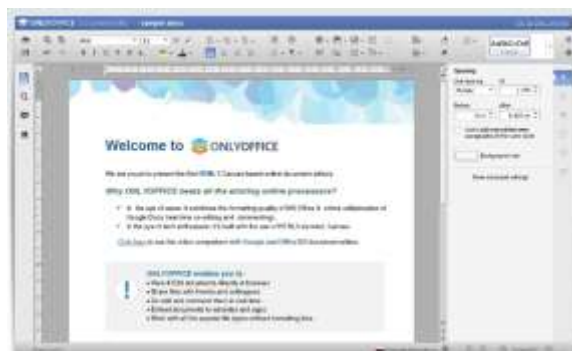


Figura 1. Editorul online de documente text

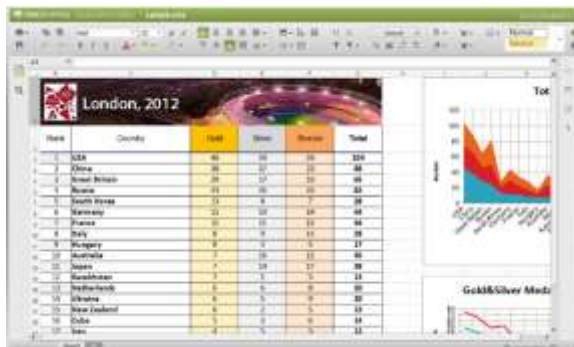


Figura 2. Editorul online de tabele electronice



Figura 3. Editorul online de prezentări

Aceste editoare oferă următoarele oportunități de colaborare: editarea, revizuirea și urmărirea modificărilor, comentarea, chat-ul încorporat, controlul versiunilor și fuziunea [1, 3].

O versiune Beta a editorilor online de documente a fost prezentată în martie 2012 la cea mai mare expoziție anuală în domeniul IT CeBIT din Hanovra. Produsul a fost scris în JavaScript folosind elementul Canvas în HTML5.

Potrivit blog-ului dezvoltatorilor [4], inovația tehnologică constă în utilizarea Canvas, ce permite atingerea identității documentului la 100% indiferent de browser-ul folosit sau sistemul de operare instalat. Acest lucru a permis implementarea în editorul online a funcționalităților care erau anterior accesibile doar în unele aplicații de desktop: suportul formatărilor complexe, editarea documentelor cu mai multe pagini, etc.

Formatul de bază a fișierelor cu care funcționează ONLYOFFICE online este **OOXML** (*docx, xlsx, pptx*). Când se lucrează cu alte formate (*odt, doc, rtf, epub, mht, html, htm, ods, xls, csv, odp, ppt*) fișierul se convertește automat în *docx, xlsx, pptx*.

Funcționalitatea pachetului poate fi extinsă cu ajutorul plug-in-urilor. Utilizatorii pot conecta pag-in-urile existente propuse de biblioteca produsului ONLYOFFICE sau pot crea propriul add-on cu API-ul furnizat.

Editorii online sunt, de asemenea, disponibili ca soluție pentru integrarea cu aplicații web ale altor furnizori, scrise în orice limbaj: .Net (C#), Node, JS, Java, PHP, Ruby, etc.

Editoarele desktop ONLYOFFICE

Aceasta este o suită gratuită de birou pentru procesare de text, foi de calcul și prezentări, fără conectare la Internet. Aplicația se conectează la versiunile ONLYOFFICE de cloud și de server, permițând astfel co-editarea documentelor în timp real [1, 3].

Aplicația desktop suportă toate platformele populare: Windows 10, 8.1, 8, 7, XP, 2003, Vista (32 și 64 de biți), Debian, Ubuntu și versiunile sale derivate, distribuții Linux bazate pe RPM, Mac OS 10.10 sau mai mare.

Editorii desktop ONLYOFFICE sunt pe deplin compatibili cu Microsoft Office și OpenDocument și suportă formate populare de fișiere: doc, docx, odt, rtf, txt, pdf, html, epub, xps, djvu, xls, xlsx, ods, csv, ppt, pptx, odp.

Analog cu editoarele online de documente, extinderea funcționalității aplicației de desktop poate fi efectuată cu ajutorul plug-in-urilor sau add-on-urilor.

Editorii offline (desktop) sunt distribuiți sub licența AGPL v3 și sunt destinate pentru uz personal și comercial, precum și pentru necesitățile instituțiilor de stat, educaționale și altele.

Integrare cu ownCloud/Nextcloud [1, 3]

În februarie 2017, dezvoltătorii ONLYOFFICE au lansat o aplicație plug-in pentru integrarea cu propriul spațiu de stocare în cloud OwnCloud și Nextcloud. Soluția permite crearea și editarea documentelor text, tabelelor și prezentărilor cu ajutorul editorilor online ONLYOFFICE, fără a părăsi interfața ownCloud sau Nextcloud. Soluția este distribuită în condițiile licenței AGPL v3.

Soluții de implementare a software-ului ONLYOFFICE în instituțiile de învățământ

ONLYOFFICE a fost conceput inițial ca o soluție de afaceri, însă timpul și interesul din partea instituțiilor de învățământ și ONG-urilor au arătat că el este mult mai universal. Funcțiile care au fost create cu scopul de a optimiza procesele de afaceri sunt destul de capabile să lucreze și pentru procesele educaționale [5].

Au fost detectate cel puțin două direcții de utilizare a software-ului ONLYOFFICE în domeniul educațional:

1. Organizarea fluxului intern de lucru și managementul instituției;
2. Utilizarea directă în procesul educațional pentru organizarea interacțiunii dintre elevi/studenți și profesori.

Instrumentele pe care le oferă software-ul ONLYOFFICE pentru optimizarea ambelor direcții sunt:

- Editoarele online pentru vizualizarea, partajarea, editarea comună, colaborarea și comentarea lucrărilor scrise a elevilor/studentilor;
- Modulul *Documente* poate fi utilizat pentru stocarea organizată a fișierelor și oferirea accesului la ele. Fișierele pot fi atât documentele contabile și ordinele instituției, cât și curriculele, materialele educaționale, etc;
- Modulul *Proiecte* va servi pentru organizarea și gestionarea activităților educaționale și extracurriculare;
- Modulul *Comunitate* poate fi utilizat ca o rețea socială internă a instituției cu blog-uri, forum-uri și chat pentru comunicare și discutare a subiectelor importante în timp real. Acest modul poate funcționa și ca sistem de notificare despre evenimente și sărbători;
- Modulul *CRM* servește pentru stocarea contactelor necesare într-o baza de date (de exemplu, datelor de contact ale părinților, profesorilor, elevilor/studentilor);
- Modulul *Poștă* este destinat pentru gestionarea corespondenței, notificarea modificărilor în programul profesorilor sau în orar;
- Modulul *Calendar* permite urmărirea evenimentelor importante ale instituției și orarului profesorilor.

Pendru organizarea și desfășurarea procesului educațional pot fi propuse câteva soluții de utilizare a software-ului ONLYOFFICE, însă din ele se vor alege doar cele care se potrivesc instituției, în funcție de structura și mărimea acesteia:

1. ONLYOFFICE în cloud (online). Această soluție include toate funcționalitățile de ONLYOFFICE+2GB de spațiu de stocare. Este gratuit pentru toate ONG-urile și instituțiile generale de învățământ.

Soluția dată este ideală pentru instituțiile de învățământ cu un număr mic de elevi/studenti. Sistemul de gestionare a documentelor poate fi utilizat atât pentru evidența contabilă a instituției, elaborarea orarelor și gestionarea resurselor interne, cât și pentru stocarea materialelor de studiu și verificarea activității elevilor/studentilor. Cu ajutorul acestui produs nu mai este necesară trimiterea unui număr mare de documente scanate la zeci de adrese de e-mail. Ele pot fi partajate cu clasele de elevi. Nu este necesar să descărcați și să editați lucrările studenților în procesul de verificare și apoi să le trimiteți înapoi pe e-mail. Toate acestea pot fi efectuate pe portal cu ajutorul editării în comun a documentelor.

2. Versiunea ONLYOFFICE pentru server – este o soluție pentru implementare pe propriul server. Ea este ideală pentru instituțiile mari, care dispun de echipamentele necesare și cerințe de securitate ridicate. Practic este foarte actuală pentru cei care se tem de scurgerea datelor confidenționale din cloud, precum și pentru cei care intră sub incidența legii privind datele cu caracter personal.

Soluția pentru server include toate funcțiile versiunii cloud+Panoul de control, care oferă, în primul rând, automatizarea gestionării Web Office și, în al

doilea rând, servește la asigurarea unei securități sporite a datelor. De exemplu, se poate trece ușor la https, realiza și salva copiile de rezervă, recupera datele pierdute, urmări activitățile de conectare la produs și acțiunile utilizatorului.

Soluția este gratuită pentru școlile generale, iar pentru celelalte instituții de învățământ este cu reduceri.

3. Editoarele de desktop – servesc pentru editarea documentelor text, foilor de calcul și a prezentărilor, fără conectare la Internet. Pot fi utile pentru cei care, din motive economice, evită suita de aplicații de birou Microsoft Office licențiată și (din careva motive) nu se pot resemna la necesitatea utilizării LibreOffice. Interfața foarte simplă a acestor editori permite chiar și celor mai conservativi utilizatori să se obișnuiască rapid cu toate instrumentele și funcționalitățile.

Desktop-urile pot fi, de asemenea, conectate la cloud și server, iar la necesitate pot comuta ușor între modurile de editare offline și inline.

Aceste soluții sunt gratuite pentru școlile generale și uzul personal.

Avantajele ONLYOFFICE față de MS Office Online și Google Docs

Necătând la faptul că Microsoft Word este cel mai bun procesor de texte, unii utilizatori au început să renunțe la el în favoarea procesoarelor online. Primele editoare online au fost create de companiile Zoho, Google și Microsoft, după care și cel de la TeamLab (astăzi ONLYOFFICE).

Principalele două avantaje ale procesoarelor online erau: editarea în comun și vizualizarea versiunilor anterioare a documentului. În același timp erau și un șir de dezavantaje ale acestor editoare. Principalul din ele consta în faptul că aceste procesoare, consumând o cantitate semnificativă de resurse ale calculatorului, oricum nu se apropiau nici aproape de performanțele oferite de procesorul Microsoft Word și comoditatea de lucru. Majoritatea acestor dezavantaje au fost lichidate de echipa dezvoltătorilor ONLYOFFICE o dată cu integrarea tehnologiilor HTML5 și Canvas.

Oportunitățile oferite de ONLYOFFICE față de cele oferite de MS Office Online și Google Docs sunt [6]:

1. Deschiderea documentelor fără distorsiuni

Editorul MS Office Online afișează documentul mai întâi în Viewer. Formatul său se păstrează în original, deoarece pe serverul provider-ului serviciului este instalat același procesor Word, care și afișează această imagine. Însă la apăsarea butonului Edit, serviciul imediat propune deschiderea documentului prin procesorul Microsoft Office Word instalat pe calculator, sau prin editorul online. Dacă se alege a doua variantă, atunci după afișare formatul documentului se modifică: imaginile din el se deplasează, textul se distorsionează, în locul formulelor se afișează cuvântul *Ecuation*, iar dacă se dorește vizualizarea formulei va fi necesar să se revină la modul Viewer sau să se deschidă documentul în procesorul de desktop.

Editorul online de documente Google Docs va deschide documentul fără distorsiuni, doar în cazul dacă acest fișier nu conține elemente pe care Google nu le recunoaște și nu posedă funcții de editare a lor (de exemplu, sisteme de ecuații sau figuri automate), dacă documentul nu este de dimensiune prea mare sau dacă nu sunt modificate stilurile de formatare în setările editorului online.

ONLYOFFICE în comparație cu cele două editoare online păstrează formatul inițial al documentului și toate elementele sale (figuri automate, diagrame, etc) indiferent de dimensiunea sa.

2. Setări avansate pentru fonturi și paragrafe

În edtoarele MS Office Online și Google Docs lucrul cu fonturile, de facto, este limitat la opțiunile și comenzile afișate pe bara de instrumente (de exemplu la evidențierea aldină sau italică a caracterelor, adăugarea umlrei, etc). Dacă însă se dorește mai mult decât ceea ce ne propune editorul MS Office Onlne, atunci se apelează la versiunea desktop a procesorului Word. Google, la rândul său, consideră că ceea ce propune aplicația sa este destul pentru utilizator. În caz că setările pentru fonturi propuse de Google Docs nu sunt destule, se pot instala fonturi suplimentare din Google Fonts.

Posibilitățile editorului ONLYOFFICE în această direcție sunt mult mai avansate. El conține așa instrumente ca: sublinierea dublă, scrierea textului cu majuscule, modificarea mărimii caracterelor, comprimarea sau xtinderea textului, coborârea sau ridicarea în raport cu lnia, etc.

Analogică este situația și cu paragrafele. MS Office Online și Google Docs oferă pentru formatarea paragrafelor setări minimale standarte: intervale, aliniate, alniera paragrafului.

Editorul ONLYOFFICE posedă mai multe setări pentru formatarea paragrafelor: începerea paragraflui pe o pagină nouă, lipsa liniilor suspendate, neîntreruperea paragrafului, la necesitate atașarea paragrafului curent la următorul.

3. Setări avansate pentru tabele

În toate editoarele online poate fi inserat un tabel simplu de dimensiune nu prea mare. Editorul Google Docs are un set redus de setări pentru formatarea tabelelor. MS Office Online oferă mai multe stiluri de formatare a tabelelor și o mulțime de opțiuni de design. Aspectul potențial al tabelului, pare a fi singurul lucru prin care MS Office Online l-a depășit pe Google Docs. Însă dacă este necesară nserarea unui tabel cu elemente de formatare mai complexe și de dimensiuni mari, atunci aceste două editoare online nu sunt potrivite.

Editorul PNLYOFFICE oferă următoarele setări pentru editarea și formatarea tabelelor: inserarea tabelelor de orice dimensiuni, alegerea stilului necesar de încadrare în text (între liniile de text sau încadrat în text), stabilirea lățimii coloanei și înălțimii liniei tabelului, evidențierea coloanelor, ajustarea distanței dintre text și bordurile celulelor, mutarea marginilor celulei selectate fără modificare a marginilor întregii coloane sau linii, alegerea diferitor tipuri de

borduri ale tabelului, alinierea tabelului la stânga, centru sau dreapta, inserarea titlului tabelului, etc.

4. Încadrarea imaginilor în text

În editorul MS Office Online imaginile pot fi inserate doar într-o linie. Din setări acest editor oferă următoarele: alinierea imaginii la dreapta sau stânga, mărirea sau micșorarea dimensiunilor ei, încadrarea în cadre diferite. Însă acest editor nu permite încadrarea imaginii în text.

Google Docs oferă oportunitatea de încadrare a imaginii în text. Însă dacă imaginea este rotită atunci încadrarea ei în text se distorsionează, deoarece acest editor nu posedă funcția de încadrare în jurul conturului.

Editorul ONLYOFFICE încă nu posedă cadre, însă în ceea ce privește încadrarea imaginilor în text este mult mai versat. Astfel în acest editor utilizatorul poate modifica dimensiunea imaginii, roti imaginea, încadra imaginea în text în câteva moduri (între linii de text, în pătrat de text, comprimată de text, printre text, deasupra și dedesubtul textului, în prim plan sau în spatele textului), etc.

5. Figuri automate

Figurile automate sunt cu mult mai complicate și mai complexe decât imaginile, deoarece ele însăși pot conține text, tabele, imagini, etc.

Editorul MS Office Online nu conține setarea de inserare a figurilor automate, iar cele existente într-un document deschis prin acest editor se transformă automat în imagini simple și nu pot fi formate.

Editorul Google Docs va afișa figurile automate dintr-un document deschis prin el într-un editor separat încorporat de inserare a imaginilor, care permite editarea textului din aceste figuri sau inserarea unor imagini în ele. Aceste imagini însă, în documentul inițial își pot modifica poziția.

În ONLYOFFICE se deschid și pot fi redactate toate figurile automate create în procesorul de texte Microsoft Office Word. De asemenea, în acest editor pot fi create figuri automate proprii, modificate dimensiunile lor, alese modurile de încadrare a figurilor automate în text, stabilite stilurile liniilor și a câmpurilor din jurul textului, setate pozițiile figurii automate față de text sau alte figuri din document, etc.

6. Diagrame

Diagramele sunt obiecte și mai complexe decât figurile automate. O diagramă nu este pur și simplu o imagine, ci o reprezentare grafică a unor date statistice stocate și reprezentate într-un tabel electronic de date.

În editorul MS Office Online nu există diagrame și instrumente de lucru cu ele, iar la deschiderea în acest editor a unui document ce conține o diagramă, ea se va transforma într-o imagine.

O situație similară se întâmplă și în editorul Google Docs. Însă în această aplicație online diagramele pot fi instalate la necesitate ca add-on-uri.

Editorul ONLYOFFICE permite lucrul complet cu diagramele, pentru

aceasta încărcându-se în paralel și editorul de tabele electronice, ceea ce permite modificarea datelor și formatarea diagramei.

7. Antete și subsoluri

Editorul MS Office Online nu posedă instrumente de editare și formatare a antetelor și subsolurilor.

În Google Docs antetele și subsolurile se editează și se afișează, presupunând introducerea în ele a textului și numerotării paginilor. Însă din motivul că Google folosește tehnologia HTML4, adică depinde complet de browser în ceea ce privește afișarea documentului, editarea unor antete și subsoluri mai complexe este imposibilă.

Editorul ONLYOFFICE oferă oportunități de creare a antetelor și subsolurilor oricât de complexe, adică de a introduce în ele text, seta poziția textului din document față de antet și/sau subsol, crea un subsol special pentru prima pagină sau antete/subsoluri diferite pentru paginile pare și cele impare, edita antete/subsoluri diferite pentru diferite secțiuni ale documentului, stabili identările și marginile antetelor și subsolurilor.

8. Formule

ONLYOFFICE posedă un editor performant de formule, ceea ce lipsește în celelalte două editoare.

9. Stabilirea stilurilor

La deschiderea oricărui document în ONLYOFFICE stilurile individuale de formatare se păstrează. Mai mult decât atât – în versiunea Enterprise stilurile deja existente în document pot fi redactate și pot fi adăugate altele noi.

În editorul MS Office Online pot fi aplicate doar stilurile de care s-a vorbit mai sus și nu este posibil de a schimba ceva în ele.

În Google Docs există doar șase stiluri de formatare, care pot fi modificate. Însă dacă se modifică stilul într-un document, atunci această modificare se va aplica predefinit și pentru toate celelalte documente create sau deschise în Google Docs.

10. Spectrul de culori

O funcție foarte comodă, ce permite ușor modificarea design-ului documentului. La modificarea spectrului de culori în document se modifică și spectrul de culori a obiectelor ce se conțin în acest document, qadică figurilor automate, diagramelor, etc.

Editorul ONLYOFFICE conține un spectru din 21 de culori, iar în celelalte două editoare funcția de modificare a spectrului de culor lipsește.

11. Caracterele neimprimabile

Aceste caractere permit structurarea textului, gestionarea spațierii cuvintelor, a părților unui cuvânt sau a unor structuri lexicale ce nu pot fi separate prin trecerea de pe un rând pe altul. De asemenea, ele permit distanțarea corpurilor de text, lucrul cu tabulatorii, coloanele, etc.

Această funcțâie este integrată în editorul ONLYOFFICE și lipsește în editoarele MS Office Online și Google Docs.

Concluzii

Suita de birou cu open source ONLYOFFICE oferă în cloud aproape aceleași funcționalități ca și aplicațiile din suita Microsoft Office și posedă toate beneficiile editorilor online. Astfel acest produs permite editarea în comun a documentelor, inclusiv în timp real, revizuirea și urmărirea istoriei modificărilor efectuate în document, integrarea cu alți furnizori de software, rebranding-ul produselor sale, disponibilitatea maximă a software-ului.

Această suită poate fi utilizată cu succes atât în scopuri personale, cât și educaționale pentru activități colaborative, gestionarea proiectelor educaționale, întreținerea interacțiunii dintre profesor și elevi, corespondența cu clasa, stocarea materialelor educative, urmărirea evenimentelor, afișarea orarului, etc.

Bibliografie:

1. Your Free and Open Source Web-Office - <http://onlyoffice.org/>
2. Ascensio System OnlyOffice - <https://www.pcmag.com/article2/0,2817,2490906,00.asp>
3. ONLYOFFICE - <https://ru.wikipedia.org/wiki/Onlyoffice>
4. Blog ONLYOFFICE - <http://www.onlyoffice.com/blog/?lang=ru>
5. Путеводитель по решениям ONLYOFFICE для образования – <https://habrahabr.ru/company/teamlab/blog/308904/>
6. Одиннадцать важных функций ONLYOFFICE, которых нет ни в MS Office Online, ни в Google Docs - <https://habrahabr.ru/company/teamlab/blog/275471/>

ISSN 2345-1866



E-ISSN 2345-1904



<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice>

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul**
(ediție semestrială)

Seria „Științe Umanistice”

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: journal.hs@usch.md

Bun de tipar: 29.06.2018
Format: 17,6 cm x 25 cm
Coli de tipar: 14,5
Tirajul 120 ex.

Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949

**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
ISSN 2345-1866**



**Buletinul Științific al Universității de Stat
„Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Umanistice -
<http://usch.md/seria-stiinte-umanistice/> - E-ISSN 2345-1904**

