

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA  
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA

---

# ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA

---

SERIA ȘTIINȚE FILOLOGICE  
LIMBI STRĂINE APLICATE

ANUL XIX ♦ Nr. 1/2023



**ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA**

*On fait des échanges de publications avec les institutions similaires du pays et de l'étranger*



**ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA**

*We exchange publications with similar institutions of our country and from abroad*

---

**ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA**

---

**Editorial Bord**

Prof. univ. dr. Cecilia Mihaela POPESCU, Universitatea din Craiova  
Conf. univ. dr. Anamaria Magdalena PREDA, Universitatea din Craiova  
Conf. univ. dr. Anca PĂUNESCU, Universitatea din Craiova  
Conf. univ. dr. Svetlana CATERENCIUC, Universitatea Tehnică a Moldovei Chișinău  
Conf. univ. dr. ANYLASARACU, Universitatea Korca, Albania  
C.S. I Fabienne SOLDINI, CNRS, Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, Maison  
Méditerranéenne des Sciences de l'Homme, Université de  
Provence (France)



**Colegiul redacțional**

Redactor șef: Anca PĂUNESCU  
Redactor: Mihaela Ileana CHIRIȚESCU



ISSN: 1841-8074



<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01>

Editat de **Pro Universitaria SRL**, editură cu prestigiu recunoscut.  
Editura **Pro Universitaria** este acreditată CNCS în domeniul Științelor Umaniste  
și CNATDCU (lista A2-Panel 4) în domeniul Științelor Sociale.

Copyright © 2023, **Editura Pro Universitaria**  
Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin **Editurii Pro Universitaria**.  
Nicio parte din acest volum (fragment sau componentă grafică) nu poate fi copiată  
fără acordul scris al **Editurii Pro Universitaria**.

<b>Redactor:</b>	Elena Onea
<b>Tehnoredactor:</b>	Liviu Crăciun
<b>Copertă:</b>	Vlad Pătruță

## CUPRINS

<b>Capturing “Flying Minds” in the ESL Classes</b> Cristina Maria ANDREI .....	6
<b>LOS MÍSTICOS: EL PODER DEL PENSAMIENTO POÉTICO</b> Adriana LĂZĂRESCU.....	13
<b>The Power of Words: Some Notes on the Language of Political Discourse in an Exchange from a <i>Prime Minister’s Questions (PMQs)</i> Session</b> Alina-Roxana POPA .....	20
<b>Nivelul-prag în învățarea limbii române – formule de mulțumire și de scuzare</b> Motoi Georgeta Amelia MOTOI, Ramona ȘENDRESCU.....	28
<b>Reflections on Spanish Pronunciation</b> Iliescu Andreea ILIESCU.....	36
<b>Pro and Cons Using Power Point Presentations with Students</b> Cristina-Gabriela MARIN .....	47
<b>L’implication de l’enseignant dans l’intégration des étudiants en difficulté d’apprentissage</b> Daniela SCORTĂN .....	54
<b>ESP Exercises Building Strategies</b> Irina Janina BONCEA.....	63
<b>Barierile întâlnite în procesul comunicării didactice</b> Ancuța IONESCU .....	73
<b>Backward Design and Bloom’s Taxonomy</b> Gina-Iuliana VELICU .....	84
<b>Câteva aspecte privind dificultățile de comunicare în limba română ale studenților străini</b> Cristina-Eugenia BURTEA-CIOROIANU.....	92
<b>From Vocabulary to Lexis: Modern Methods of Approaching Terminology in Esp Classes</b> Eleonora Olivia BĂLĂNESCU.....	100
<b>La mise en pratique d’un document audiovisuel en classe de FLE - l’exploitation de l’œuvre picturale</b> Ileana Mihaela CHIRIȚESCU .....	112
<b>Negatives and Their Role in People’s Discourse</b> Ana-Maria DEMETRIAN .....	122



**Imaginarul artistic bacovian**

Andra POPA,  
Sorin DRĂGOI,  
Lucia CROITORU ..... 153

**Cultura organizațională, ca personalitate a organizației**

Aida Virginia STÂNGĂ,  
Nicoleta COTOI,  
Anca Marinela DUMITRU ..... 167

**Forme de manifestare ale culturii organizaționale  
și rolul lor în obținerea succesului**

Mihaela ROȘCA,  
Pavel LAZĂR ..... 184

**Evoluția Limbajului Sportiv Românesc în relație  
cu dezvoltarea Limbajului Științific**

Raluca Nora URZICEANU ..... 202

**Stories and fairy tales - the importance and role  
in the instructional - educational activities in the kindergarten**

Luminița GRECU ..... 209

**Integrated design – between innovation and necessity**

Luminița GRECU ..... 215

**The Arghesians Psalms – *between faith and denial***

Marius GRECU,  
Daniela DIACONU ..... 223

**Influența lui Byron la G. Asachi și C. Stamati**

Costina Denisa BĂRBUCEANU ..... 232

**Teaching with Task Group**

Loredana-Daniela ISPAS ..... 245

**Interlacing Resources, Methodologies, and Challenges:  
A Triadic Analysis of EFL Pedagogy**

Lavinie Costinel LĂPĂDAT ..... 253

**Harnessing Technological Transformation: An Exploration  
of the Impact of Mobile-Assisted Language Learning  
on English Vocabulary Acquisition**

Maria-Magdalena LĂPĂDAT ..... 267

**Rolul activităților ludice în optimizarea competențelor  
de comunicare ale elevilor**

Cristina Loredana BLOJU ..... 281

**Adjective cromatice și epitete cromatice în *Dumbrava minunată***

Ramona ȘENDRESCU,  
Georgeta Amelia MOTOI ..... 289

**Some Aspects Regarding the Grammaticality  
and Ungrammaticality of Idioms**

Corina Mihaela GEANĂ ..... 297

**A Methodological Approach to Legal  
and Administrative Translation**

Anca Monica STANCIU ..... 313



---

<b>Teaching Tricky English: More the Exception than the Rule</b>	
Adrian-Florin BUȘU.....	322
<b>The English Adjective – its importance in the syntax of sentences</b>	
Andreea Mihaela STOIAN .....	329
<b>The Integration of Communicative Functional Language into English for Engineering Courses</b>	
Diana MARCU.....	336

# Capturing “Flying Minds” in the ESL Classes

---

Cristina Maria ANDREI\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.01>

## Abstract:

*The current paper is meant to throw light on one of the hardest tasks of the English teacher: captivating students' interest up to the point where they give up any other distractions and get involved in the teaching act. For surely, this is not a new topic, on the contrary, it is as old as the teaching profession; only that, nowadays, it has become a „real” burden. How can a teacher be the focus point of the students when there are so many modern gadgets that provide endless opportunities of “virtual entertainment”? How can the teacher compete with such delightful ways of spending the time? This modern era has brought a wide range of attractive digital activities that catch the interest on the spot. No wonder the lessons don't appeal to students anymore unless they are really ready to put up with modern, new, up to date methods. The aim of the present paper is to shed some light on all these aspects and make suggestions on how such barriers can be overcome.*

**Keywords:** *interest; distraction, barrier, attractive; activity*

## Rezumat:

*Articolul de față are drept scop identificarea unor metode și strategii de bază utile în atragerea studenților care sunt distrași în timpul orelor de predare a limbii engleze. Cu siguranță nu este ușor să captivezi atenția celor din clasă în zilele noastre când există atât de multe modalități de a te conecta cu tot ce este nou, prin intermediul tehnologiei. Cum mai poate oare un profesor să stârnească interesul în așa fel încât studenții să fie activi și implicați? Răspunsul stă în crearea unor lecții atrăgătoare din punct de vedere al conținutului, dar și a metodei de prezentare, în abordarea unei strategii de predare flexibile și a unei atitudini potrivite.*

**Cuvinte cheie:** *distragere, atenție, abordare, conectare, implicare*

---

\* University of Craiova, Faculty of Letters, Department of Applied Modern Languages.



## Flying Minds

„Flying minds” have always existed in classes and all teachers should be aware of this. In most cases it is not connected to the lessons, the teacher or the subject and, thus, should not be taken personally. The reasons why people become distracted are numerous: some students have part time or full-time jobs and do studies at the same time so they are quite tired when attending classes, others just have difficulties in keeping focused for a long period of time so, no guilty parties should be looked for. In other cases, students simply shift their concentration if not activated in a proper way. The reasons why students lose their focus in the class are various and depend on a large number of factors. Nowadays this tendency has become more acute and that is mainly because of the temptation generated by the appearance and development of modern gadgets. Being all the time around us, keeping us connected to our loved ones and to the latest news in the world, they simply attract us and make us forget the fact that we are in the middle of a learning act which involves attention and dedication in order to acquire information. Just as Lang used to say:

“If you have been teaching for any length of time, you will have direct experience with this problem in your classroom: you will have seen students’ attention drifting out the window, waning over the course of the day, or disappearing into their phones and laptops. If you have now also taught online, at least temporarily, you will likely have witnessed attention failing and flailing in those environments as well. Perhaps you noticed students eyeing their phones or checking email during your Zoom sessions (...) distraction comes in many forms. We can be as distracted by our fears and anxieties (...) as we can be by our phones and laptops. (Lang, M. 2020: 3)<sup>1</sup>

The causes of the lack of attention during classes vary from individual to individual and it is difficult to precisely identify them. If they are just merely noticeable and do not have a bad influence on the others, then they should not be given any importance. It’s in our human nature to be dreamers sometimes. Focusing for a long period of time without a break may be harmful for our mood, therefore, short periods of distraction may be beneficial for our recovery and for “regaining” our energy and concentration. Such pauses are temporary and do not affect the normal course of the day or the participation in class. They pass really quickly and

---

<sup>1</sup> Lang, M. James, *Distracted. Why Students Can’t focus and What You Can do About It*, Basic Books, New York, 2020.



connection is regained almost instantly. Just as Guantarana mentioned, such sensations are a “come and go” and are simply natural:

“The distraction itself can be anything: a sound, a sensation, an emotion, a fantasy, anything at all. Whatever it is, don’t try to repress it. Don’t try to force it out of your mind. There’s no need for that. Just observe it mindfully with bare attention. Examine the distraction wordlessly, and it will pass away by itself. You will find your attention drifting effortlessly back to the breath. And do not condemn yourself for having been distracted. Distractions are natural. They come and they go”.<sup>2</sup> (Gunaratana, 2011:118)

However, not all distractions are spontaneous, short and beneficial. Most of them occur as a result of external factors and the trouble is that they last for a long period of time if they are not handled correctly from the start. They may be really difficult to deal with, if the teacher is not aware of them or tries to ignore them. Such issues should be as a sort of priority during the lesson, the main reason being that one “flying” spirit may engage others in their relaxed mood and turn the entire activity into a chaos. What could be worse than that? Once the connection teacher-students is lost, the recovery requires a double effort and success is not guaranteed. Distraction may be destructive if not taken into consideration in time. Still, if a teacher finds himself/herself in such a difficult situation, a key solution is not to panic. This will make things worse. As long as you are calm and patient, solutions may appear.

### **Don’t “fight” with “flying minds”, challenge them**

Getting nervous when interacting with a “flying mind” is a wrong step. It is hard to deal with somebody that ignores your teaching act, but working wisely and adopting the right attitude may be of great help. Several aspects are to be taken into consideration and, for sure, the list of them can continue since each teaching act is a particular one and teachers should be flexible and identify the best measure that apply to his/her class.

\* Considering emotions is essential. The difficulty of acquiring a foreign language may lead to a mix of feelings that are not always easy to confront. They are related to the level of the student’s ability to learn new structures and to master them as well as to the social aspect, since, practising a foreign language, involves communication and interaction with peers. Shy or sensitive learners experience high level of anxiety unless they are constantly supported by a teacher who knows how to “remove” the barriers that such people feel. Being sympathetic will hinder the students’ fears and will make them become more willing to cooperate

---

<sup>2</sup> Gunaratana, Henepola, *Mindfulness in Plain English*, Wisdom Publications, USA, 2011.



and to engage in the class activities. Still, “being sympathetic” should not be associated with becoming “friends”. The teacher is in the class to teach students, therefore, when mistakes appear and are repeatedly used, the teacher should intervene. After all, the language goals are vital and should not be put aside just to give the students the sense that they do excellent all the time and to give them a permanent state of “comfort”.

“Remember that your job as a teacher or tutor is not to be the students’ friend. It’s possible to set up a classroom climate that doesn’t stigmatize students’ accents or mistakes, and that also doesn’t tolerate inaccuracy on targeted grammar/pronunciation points. Students come to class wanting- and often needing -to improve, which usually means changing their accents or grammar. As teachers, we are not serving students well if we don’t call attention to inaccuracies and provide the means for them to change their language patterns to reach the language goals”.<sup>3</sup> (Reed, M., Michaud, C., 2010:12)

### **Goal driven lessons**

When conceiving a lesson, a teacher should always have in view the students’ interests and the reasons why they are learning a new language. If the English teacher teaches students in a technical faculty, then the lessons should include all kinds of technical terms that can be of great use for them when they graduate and get a job. English for business students should contain commercial correspondence or business vocabulary that will help them to interact with other business people in the future. The benefits that students may have as a result of studying English are numerous and, revealing them along the lessons, may enhance their curiosity and desire to become better. Sometimes, they are not fully aware of the advantages of knowing it; thus, emphasizing its advantages, either by inviting successful people from their field of interest that could provide a speech in English or simply posting videos with people that students admire and that master English at a high level may be highly stimulating.

### **Meaningful Introductory Outline**

Perhaps one of the most important aspects is to prepare your students for what you are going to teach. It is a useful way to get them ready for what comes next and to mentally pre-stimulate their thinking. It is much easier to know what to expect and what you are going to work on in the following moments. It gives students a feeling of comfort and they

---

<sup>3</sup> Reed, Marnie, Michaud, Christina, *Goal- Driven Lesson Planning for Teaching English to Speakers of Other Languages*, Michigan Teacher Training, The University of Michigan Press, 2010, p. 12.



may gather their thoughts in advance, in a more efficient way. Make them ready, and they will be ready for you. Making an introduction which warms students, and organize the rest of the lesson into clearly established points will support students in remembering everything in a more accurate way.

“Providing an introductory outline for your class session is a simple way to help students organize their thoughts about that day’s concepts and notes. You can refer to your outline as you move from one topic to the next during the class session. Moreover, providing verbal clues to your students (...) when presenting new material may result in increased learning”.<sup>4</sup> (Baepler, Paul, Walker, J.D., Saichaie, D., Petersen, C., 2016:42)

A well-structured material will enhance an easy and smooth acquisition and will lead to systematic understanding. The main target of a lesson is to provide students with specific information that is easy to reproduce and that is well-defined in terms of being systematized. This way the knowledge is transmitted and accumulated without major impediments.

### **Communicate Information Effectively**

English is a highly idiomatic language. For beginner level students, it is quite difficult to keep the pace with all the meanings of the various expressions that make up the English vocabulary. Therefore, the teacher should try to explain each and every issue that they may find confusing and offer adequate examples of their use. Prior to teaching them, it is better for students to become familiarized with them, by handing a short list (connected to images if possible) to be subsequently used in various debates and exercises. Knowing idioms, collocations or other expressions allow students to use the language more naturally and to become competent users. Teaching English lessons without such vocabulary items would not be a positive experience since English is a “rich” language in terms of their presence and use; thus, it is not about learning new words, it’s about learning the right combinations and uses of them. Mastering such items will generate fluency and generate language productivity.

“The acquisition of collocations represents a major aim in teaching English to civil engineering students. Our students have low-proficiency in producing real English language. They confirm the lack of productive ability in the target vocabulary; therefore, we need a new approach that would improve the students’ spoken fluency. An alternative is a theme-based approach in which the students would engage in speaking tasks

---

<sup>4</sup> Baepler, Paul, Walker, J.D., Brooks, Christopher, Saichaie, D., Petersen, Christine, *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom. History, Research and Practice*, Stylus Publishing, 2016.



designed around a specific topic or situation. Prior to the speaking tasks, the students will study a collection of individual words useful when discussing the given theme”.<sup>5</sup> (Ispas, L. D, 2022:236)

However, the teacher should have in view the fact that expressions should be connected to the thematic interest of the students. If the teachers deal with students from technical faculties, then, the main target should be the acquisition of specific terms, collocations, phrasal verbs or expressions that are included in the students’ area of interest. Students are eager to involve in activities that are linked to their zone of study. By repeating such terms under a wide variety of practical exercises will generate a stronger focus on attention and will make students acquire them without even realizing.

### **Create Enjoyable Lessons**

Besides having in view grammar structures, vocabulary items, activities of listening and speaking, the teacher should, more than anything, turn the lesson into an attractive one. Allow students to ask questions whenever they feel the need to do it, offer them a large variety of activities in which they may work in groups or individually, stimulate them with the use of modern devices, be at the same time a virtual coordinator and a real teacher, be next to them, but also in the back when the situation requires it. Be respectful, include a “smile” in your presentations, engage disruptive students constantly so that they don’t allow themselves a moment to “get distant from the class”.

“There are significant benefits to professional educators who create exciting, engaging classrooms and curriculum where students’ attention is focused. The results will more than offset the additional planning and prep work involved. Smiles will replace groans, eyerolls and disruptive behavior, students will be more cooperative and responsive (...)”<sup>6</sup> (Willy, J., 2006:53)

In conclusion, the English teacher should spot “the flying minds” in his/her class and find the right ways to bring them back to the activities done in class. There isn’t a fixed strategy to adopt in order to do that or strict rules to follow; however, it is essential to identify them and engage them in the lesson in such a way in which they don’t feel embarrassed in front of their classmates. Distracted students don’t do it on purpose; there are numberless situations that can make students like that. The main point is to find the right solutions to re-become active in class. This can be

---

<sup>5</sup> Ispas, Loredana Daniela, *An Alternative Approach in Teaching Collocations for Construction Industry*, Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate, Anul XVIII, Nr. 1/2022, p. 236.

<sup>6</sup> Willy, Judy, M.D., *Research-Based Strategies to Ignite Students Learning*, ASCD, Alexandria, 2006.



done only when the teachers provide enjoyable lessons in which all students interact. No one is left behind and cooperation is the key.

### Reference:

- Baepler, Paul, Walker, J.D., Brooks, Christopher, Saichaie, D., Petersen, Christine (2016). *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom. History, Research and Practice*, Stylus Publishing.
- Gunaratana, Henepola (2011). *Mindfulness in Plain English*, Wisdom Publications, USA.
- Ispas, Loredana Daniela (2022). *An Alternative Approach in Teaching Collocations for Construction Industry*, Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate, Anul XVIII, Nr. 1.
- Lang, M. James (2020) *Distracted. Why Students Can't focus and What You Can do About It*, Basic Books, New York.
- Reed, Marnie, Michaud, Christina (2010). *Goal-Driven Lesson Planning for Teaching English to Speakers of Other Languages*, Michigan Teacher Training, The University of Michigan Press.
- Willy, Judy, M.D (2011). *Research-Based Strategies to Ignite Students Learning*, ASCD, Alexandria.

# LOS MÍSTICOS: EL PODER DEL PENSAMIENTO POÉTICO

Adriana LĂZĂRESCU

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.02>

## Resumen:

*Este artículo pretende centrarse en la presentación de algunas características de la poesía mística española durante la segunda mitad del siglo XVI. El objetivo principal de este estudio fue distinguir diferentes temas y símbolos en las creaciones literarias de dos remarcables eclesiásticos españoles, grandes místicos de la escuela carmelita: Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Este estudio se basa principalmente en un análisis de diferentes poemas con implicaciones psicológicas de los conceptos de sufrimiento y purificación.*

**Palabras clave:** *misticismo, espiritualidad, sufrimiento, purificación*

## Abstract:

*This article focuses on the presentation of some characteristics of the Spanish mystical poetry during the second half of the 16th century. The main purpose of this study was to distinguish different themes and symbols in the literary creations of two remarkable Spanish ecclesiastics, great mystics of the Carmelite school: Saint Teresa of Jesus and Saint John of the Cross. This study is mainly based on an analysis of different poems with psychological implications about the concepts of suffering and purification.*

**Keywords:** *mysticism, spirituality, suffering, purification*

El reinado de Felipe II en España (1556-1598) fue un período de gran producción literaria y cultural. Durante este tiempo, la literatura española alcanzó un punto álgido, con el desarrollo del Renacimiento y el Barroco. La literatura del reinado de Felipe II reflejó los logros culturales e intelectuales de la época con Miguel de Cervantes como una de las figuras literarias más importantes. Su novela, "Don Quijote", se considera una de las obras de ficción más ilustres de la literatura occidental y, a menudo, se la considera la primera novela moderna. Otra remarcable figura literaria de la época fue Lope de Vega, considerado uno de los dramaturgos más prolíficos de la historia de las letras españolas. Escribió más de 1.500 obras de teatro durante su vida, incluidas "Fuenteovejuna"



y "El perro del pesebre". Otros escritores destacados de la época fueron Francisco de Quevedo, Luis de Góngora y Garcilaso de la Vega, grandes autores que contribuyeron al desarrollo de la literatura española durante los períodos del Renacimiento y el Barroco, que estuvieron marcados por el uso de un lenguaje rico, metáforas complejas y un enfoque en las emociones y experiencias humanas.

Además de los maestros anteriormente mencionados, se desarrolla durante el reinado de Felipe II la mística carmelita, una tradición espiritual surgida en la Iglesia Católica en el siglo XVI, asociada a la Orden de los Carmelitas. Se caracteriza por un enfoque en la contemplación, la oración y la búsqueda de la unión con Dios. El misticismo carmelita tiene sus raíces en los escritos y enseñanzas de los místicos españoles Teresa de Ávila (o Teresa de Jesús) y Juan de la Cruz, ambos miembros de la orden carmelita. Sus obras, como "El castillo interior" de Santa Teresa de Jesús y "La noche oscura del alma" de San Juan de la Cruz, han tenido una profunda influencia en el desarrollo de la espiritualidad carmelitana.

Como subraya Helmut Hatzfeld "El abate Henri Bremond y Jacques Maritain han puesto claro que el místico y el poeta tienen experiencias categóricamente similares. En primer lugar, uno y otro buscan a tientas en la oscuridad lo que no pueden producir por sí mismos; después, en un instante, reciben una «iluminación» que les hace aprender intuitivamente, no analíticamente, una realidad oculta para el hombre corriente. Pero aquí acaban las semejanzas y comienzan las diferencias fundamentales. La realidad del místico es Dios; la realidad del poeta es lo humano o lo divino en un sentido general, en cuanto se presenta como un misterio que hay que aprehender y no como un problema que hay que analizar. La aprehensión del místico es significativa en sí misma; consiste en su primer contacto con el estado contemplativo, que le sume más profundamente en el apartamiento y el retiro. Puede o no el místico intentar comunicar su experiencia a otros escribiendo sobre ella. Si se decide por exteriorizar su experiencia, lo hará, según sus aptitudes literarias, en buena o mala prosa, en torpes ritmos o en auténtica poesía. Si carece en absoluto de aptitudes literarias, todavía puede pedir a otra persona que dé forma a sus balbuceos." (Hatzfeld 1968: 14-15)

El misticismo carmelita enfatiza la importancia de la oración y la contemplación como un medio para profundizar la relación de uno con Dios. Enfatiza la importancia del desapego de las cosas mundanas y la búsqueda de la humildad y el autoconocimiento como medio de preparación del alma para la unión con Dios. También destaca la importancia del sufrimiento y de la "noche oscura del alma" como medio de purificación y crecimiento espiritual.



El misticismo carmelita ha tenido un impacto significativo en la espiritualidad cristiana y ha influido en muchas otras tradiciones espirituales. Su énfasis en la contemplación y la oración como medio para profundizar la relación con Dios sigue siendo un aspecto importante de la espiritualidad católica en la actualidad.

La literatura mística, también conocida como "misticismo", género que explora la naturaleza de la espiritualidad y la experiencia religiosa, a menudo enfatiza la experiencia directa del individuo de lo divino o lo trascendente y busca comunicar esa experiencia al lector. En el cristianismo, la mística tiene una rica tradición, particularmente en las obras de autores renacentistas como San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Ávila en España. Estos autores escribieron sobre sus experiencias personales de encuentro con Dios y de búsqueda de la unión con lo divino a través de la oración contemplativa y el ascetismo.

Como dice Menéndez Peláez "Se trata de una poesía espontánea, nacida al calor del ambiente conventual, donde Teresa de Ávila exterioriza su tensión vital ante sus monjas. Eran frecuentes en los conventos carmelitanos estas fiestas florales, dentro de una vivencia poética arraigada en la tradición popular. Cada convento solía celebrar sus festejos - particular significación tenía la toma de hábitos y la renovación de votos- con cantos poéticos. Sin otras pre tensiones que servir de motivo festivo al conjunto de las hermanas, dentro de un ambiente espiritual. Esta circunstancia explica el hecho de que la constatación de la autoría fuese elemento secundario por lo que la anonimidad y la atribución dudosa son reglas comunes en la génesis y en el modo de transmisión de estos cantos poéticos." (Menéndez Peláez 2005: 221)

Una de las obras más famosas de la mística cristiana del siglo XVI es "El Castillo Interior" de Santa Teresa de Ávila (1515-1582), que describe el camino del alma hacia la unión con Dios y las etapas de crecimiento espiritual que se deben atravesar para alcanzar esta meta. Se considera una de sus obras más importantes y una obra maestra de la mística cristiana. El libro está dividido en siete "moradas", cada una de las cuales representa un nivel diferente de desarrollo espiritual. Las tres primeras moradas se refieren a la etapa purgativa de la vida espiritual, en la que el alma se limpia del pecado y del apego a las cosas mundanas. La cuarta morada marca el comienzo de la etapa iluminativa, en la que el alma comienza a experimentar consolaciones espirituales e iluminación. Las moradas quinta y sexta representan la etapa unitiva de la vida espiritual, en la que el alma experimenta una profunda unión con Dios. La séptima morada representa el nivel más alto de desarrollo espiritual, en el que el alma se une plenamente con Dios. A lo largo del libro, Teresa de Ávila destaca la importancia de la oración, la contemplación y el autoconocimiento en la



vida espiritual. Ofrece consejos prácticos sobre cómo profundizar la relación con Dios y lograr una mayor madurez espiritual.

San Juan de la Cruz, un místico y poeta español que vivió entre 1542 y 1591, es considerado uno de los más grandes poetas en lengua española y una figura importante en la historia de la mística cristiana. San Juan de la Cruz nació Juan de Yepes Álvarez en Fontiveros, España, se hizo monje carmelita y más tarde conoció a Santa Teresa de Ávila, con quien colaboró en la reforma de la orden carmelita a un estilo de vida más contemplativo y ascético. "Tres vías o momentos distinguen los tratadistas en el camino hacia la unión con la Divinidad: la de los que comienzan, o vía purgativa, en la que el alma se libera poco a poco de sus pasiones y purifica de sus pecados; la de los que van aprovechando, o vía iluminativa, durante la cual el alma se ilumina con la consideración de los bienes eternos y de la pasión y redención de Cristo; y finalmente, la de los perfectos, o vía unitiva, en la que se llega a la unión con Dios, según el modo definido por San Juan de la Cruz como "matrimonio espiritual". La ascética está, pues, en el camino de la mística, y de los tres momentos dichos, los dos primeros son comunes a ambas, quedando el último reservado para la segunda. En lo que atañe a su contenido, la ascética se basa en el ejercicio racional, mientras que la mística es puramente intuitiva." (Alborg 1992: 877)

La obra más famosa de San Juan de la Cruz es "La noche oscura del alma", un poema que describe el viaje del alma hacia la unión con Dios a través de un período de oscuridad espiritual y purificación. El poema describe el viaje del alma hacia la unión con Dios a través de un proceso de purificación y transformación espiritual. Se divide en dos partes, la primera trata de la "noche del sentido" y la segunda de la "noche del espíritu". En la "noche de los sentidos", el alma pasa por un proceso de desapego de los placeres sensuales y de las cosas del mundo mientras que en la "noche del espíritu", el alma experimenta un nivel más profundo de purificación, en el que se despoja de sus apegos a los consuelos espirituales y comienza a experimentar una sensación de oscuridad y vacío espiritual.

El tema central del poema es la idea de que el alma debe pasar por un período de oscuridad y sufrimiento para lograr la unión con Dios. San Juan de la Cruz ve este proceso como necesario para el crecimiento espiritual y la transformación, y ofrece orientación y aliento a quienes están atravesando este camino.

Otras obras notables de San Juan de la Cruz incluyen "La subida del Monte Carmelo", "El cántico espiritual" y "La llama viva del amor".

"La Subida del Monte Carmelo" es una obra en prosa escrita en el siglo XVI como guía para el crecimiento espiritual y el camino hacia la unión con Dios. El libro está dividido en tres partes. En la primera parte, San Juan de la Cruz trata sobre la naturaleza del camino espiritual y los



obstáculos que el alma debe superar para progresar hacia Dios. En la segunda parte, describe el proceso de purificación por el que pasa el alma mientras se esfuerza por desprenderse de los deseos y apegos terrenales. En la tercera parte, habla del estado de unión con Dios, al que llama "cámara nupcial".

El tema central es la idea de que el alma debe pasar por un proceso de purificación y desprendimiento para lograr la unión con Dios. San Juan de la Cruz ofrece orientación y consejos sobre cómo alcanzar este estado de perfección espiritual, enfatizando la importancia de la oración, la contemplación y la abnegación.

"La Subida del Monte Carmelo", ampliamente leída y admirada por sus ideas espirituales y consejos prácticos sobre la vida espiritual, se considera una de las grandes obras del misticismo cristiano y continúa siendo estudiado y reverenciado por eruditos, teólogos y buscadores espirituales de todo el mundo.

"El Cántico Espiritual" es un poema que representa una celebración del amor espiritual entre el alma y Dios, usando la metáfora de una canción de amor entre una novia y un novio. Está dividido en tres partes, y cada parte describe una etapa diferente en el viaje del alma hacia la unión con Dios. La primera parte describe el anhelo inicial del alma por Dios y su búsqueda de él. La segunda parte describe el amor y la unión crecientes del alma con Dios. La tercera parte describe la unión final del alma con Dios, que San Juan de la Cruz llama "unión transformadora". El poema se destaca por su rico simbolismo y belleza poética, así como por sus ideas espirituales. San Juan de la Cruz ve el camino espiritual como un proceso de transformación, en el que el alma es purificada y transformada por el amor de Dios. Los versos expresan su profunda fe en el amor de Dios y su creencia en el poder de la unión espiritual para transformar la vida humana.

Como explica Hatzfeld "En el Cántico espiritual de San Juan de la Cruz exclama la esposa en lo más agudo de su deseo vehemente de gozar la presencia de su Divino Esposo ausente e inmediatamente antes de que este favor del matrimonio místico le sea otorgado: '¡Oh, cristalina fuente, / Si en esos tus semblantes plateados/ Formases de repente/ Los ojos deseados, / Que tengo en mis entrañas dibujados!' El sentido de esta estrofa, bella, aunque extraña, resulta claro por el comentario del propio santo: el único deseo del alma es el de que la fuente de la fe, cuyas oscuras profundidades contienen a Cristo (juego de palabras con cristalino) y sus misterios, se torne transparente y muestre a los ojos que en ella se miran los ojos de Cristo, es decir, los rayos de su divina esencia, de la que tiene ya el alma un tosco esbozo en los artículos de la fe, sobre los que medita amorosamente. El logro y mérito poético de este símbolo como tal, consiste en que una sola fuente simbólica comprende dos aspectos del



mismo fenómeno: «la fe..., las proposiciones que nos enseña», y Dios «sustancia que en sí contiene» (Hatzfeld 1968: 55-56)

"La Llama de Amor Viva" se considera una de las principales obras de San Juan de la Cruz y una obra maestra de la mística cristiana. El poema describe la experiencia del alma del poder transformador del amor de Dios y está dividido en cuatro estrofas, cada una de las cuales explora un aspecto diferente del encuentro del alma con el amor de Dios. La primera estrofa describe el anhelo del alma por la unión con Dios, la segunda presenta el encuentro del alma con el amor de Dios y el poder transformador de ese encuentro, la tercera explora la experiencia del alma de la "noche oscura del alma", en la que el alma se purifica de sus apegos y deseos y la cuarta y última estrofa describe la experiencia del alma de unión espiritual con Dios.

San Juan de la Cruz utiliza imágenes ricas y complejas para transmitir la experiencia del amor divino y el proceso de transformación espiritual. El poema expresa su profunda fe en el poder del amor de Dios para transformar la vida humana y su convicción de que el alma puede experimentar una unión profunda e íntima con Dios. Dámaso Alonso comenta sobre la lucha: "Este drama interno, cuya acción se desarrolla entre la experiencia, el rapto lírico y el comentario, es frecuentemente desconocido por los expositores de la doctrina de San Juan de la Cruz. Es más cómodo el empeñarse en guiar falsamente al lector por un paraíso de facilidades, ya bobo, de tan claro. Para mí, admirables son los comentarios, pero más bella aún la lucha desigual en que enviscadamente se afanan. Ni ciencia ni experiencia sirven. El santo lo sabía. Por eso en los comentarios de la *Llama* echó mano de la jaculación, del balbuceo recordador de la extraña ventura. Pero nunca más cercano a la 'confusa y oscura noticia', nunca más claro el divino balbucir, que en el poema. ¡Alta gloria haberse acercado oscuramente hasta el misterio, como nunca con voz de hombre, en el poema; haber intentado escudriñar claridades, como nadie, como nunca, en el comentario!" (Alonso 1966: 163) "La Llama de Amor Viva" proyecta una visión espiritual y una belleza poética única.

La poesía de San Juan de la Cruz se caracteriza por su intensa espiritualidad, rico simbolismo y profunda comprensión del viaje del alma humana hacia Dios. San Juan de la Cruz fue canonizado como santo en 1726, y sus obras continúan siendo estudiadas y admiradas por eruditos, teólogos y buscadores espirituales de todo el mundo.

En general, la literatura mística busca comunicar la experiencia inefable de encontrarse con lo divino y, a menudo, utiliza lenguaje simbólico y metáforas para transmitir esta experiencia al lector. Sigue siendo un género literario importante, que inspira e ilumina a los lectores con sus profundos conocimientos sobre la naturaleza de la espiritualidad y la experiencia humana.



---

## Bibliografia

- Alborg, Juan Luis, *Historia de la literatura española, Tomo I, Edad Media y Renacimiento* Madrid, 1992.
- Alonso, Dámaso, *La poesía de San Juan de la Cruz*, Aguilar, 1966.
- Correa, Pedro, *Historia de la literatura española*, EDI-6, SA, Madrid, 1985.
- Guillen, Jorge, *San Juan de la Cruz o lo inefable místico, Lenguaje y poesía*, 2<sup>a</sup> ed., Alianza, Madrid, 1972, pp.73-109.
- Hatzfeld, Helmut, *Estudios literarios sobre mística española*, Gredos, Madrid, 1968.
- Menéndez Peláez, Jesús; Arellano, Ignacio; Caso González, José M.; Caso Machicado, María Teresa y Martínez Cachero, José María. *Historia de la literatura española, vol. II, Renacimiento y Barroco*. León: Everest, 2005.
- Rey Hazas, Antonio y Juan María Marín, *Antología de la literatura española hasta el siglo XIX*, Sociedad general española de librería, S.A., 1992.
- V.V.A.A., *Historia de la Literatura Española*, vol. I, Cátedra: Madrid, 1990.

# The Power of Words: Some Notes on the Language of Political Discourse in an Exchange from a *Prime Minister's Questions (PMQs)* Session

Alina-Roxana POPA

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.03>

## Abstract:

*The paper dwells on the language of a political dialogue between two members of the UK Parliament in the House of Commons during the weekly event called Prime Minister's Questions, which took place on the 29<sup>th</sup> March 2023. At the time, standing in for the Prime Minister was the Conservative Deputy Prime Minister, Lord Chancellor and Secretary of State for Justice, Dominic Raab; the other MP is Shadow Minister for the Cabinet Office, Deputy Leader of the Opposition and Deputy Leader of the Labour Party, Angela Rayner. The present analysis highlights textual and linguistic features of the discourse from several points of view: that of register, pragmatic and semantic, lexico-grammatical, rhetorical and stylistic. The verbal exchange is heated, with an intensely dramatic effect, with all the elements converging towards the conative function of communication, as the public is meant to be drawn to one side or the other of the political agenda.*

**Keywords:** *Prime Minister's Questions, political exchange, discourse, conative function, cooperative principle*

## Rezumat:

Lucrarea cercetează limbajul unui dialog politic dintre doi membri ai Parlamentului Marii Britanii din Camera Comunelor în timpul evenimentului săptămânal numit *Întrebări adresate Primului Ministru*, care a avut loc pe 29 martie 2023. Locul Primului Ministru a fost ținut de conservatorul Dominic Raab, în acel moment Prim-Ministru adjunct, Lord Cancelar și Secretar de Stat pentru Justiție; celălalt membru al Parlamentului este Angela Rayner, ministru în guvernul alternativ al Opoziției, lider adjunct al Opoziției și lider adjunct al Partidului Laburist. Prezenta analiză evidențiază trăsături textuale și lingvistice ale discursului din câteva puncte de vedere: acela al registrului, pragmatic și semantic, lexico-gramatical, retoric și stilistic. Schimbul verbal este aprins, având un pronunțat efect dramatic, cu toate elementele concentrându-se pe funcția conativă a comunicării, în contextul în care publicul este menit a fi atras spre o parte sau cealaltă a gamei politice.

**Cuvinte cheie:** *întrebări adresate Primului Ministru (PMQs), dialog politic, discurs, funcția conativă, principiul cooperării*



*Prime Minister's Questions* is a televised event in the House of Commons which takes place every Wednesday from 12.00 noon to 12:30 p.m. It is a time when MPs can ask direct question to the Prime Minister (or a government minister who stands in for him/her). The Leader of the Opposition (or their Deputy) has the right to ask up to six questions in a row, his/her contribution thus covering the largest amount of time in the event among other MPs. (UK Parliament 2023a) As one author explains, "In this way, [MPs] can, in theory at least, force the government to make certain facts public and to make its intentions clear. Opposition MPs in particular have an opportunity to make government ministers look incompetent or perhaps dishonest." (O'Driscoll 2009: 94) We also note that questions are meant to make ministers appear in a favourable light when they are asked by members of their own party.

The exchange which will be analysed is from the 29<sup>th</sup> March 2023 and can be followed in video format (UK Parliament 2023b), and also in written format in Hansard (2023), the verbatim recording of what is said in the Commons. The Dialogue is between the conservative Dominic Raab, who was at the time Deputy Prime Minister and Secretary of State for Justice, and Angela Rayner, Deputy Leader of the Opposition and Deputy Leader of the Labour Party.

Hence we can appreciate that the dialogue participants' prominent positions in public affairs will guarantee a considerable impact of their statements in front of the electorate, so their choice of words cannot be random and has high stakes in order to gain support or not losing face. Among other accomplishments and high-ranking positions held, Dominic Raab is a Law alumnus of Cambridge and Oxford, a former business lawyer, a karate black-belt owner and an individual who has been praised for his rigorous discipline and work devotion (see BBC News Services 2023; Gov.UK 2023); Angela Rayner, according to the Labour Party official website, "did not have a privileged upbringing and never went to public school or university. She was brought up on a council estate and left her local comprehensive at 16 with no qualifications and a baby already on the way, after being told she would 'never amount to anything.'" (Labour 2023) Previous to her high-profile political career, she was a care worker and "mouthy" union representative, as she characterises herself on the same webpage.

Before looking at the actual exchange, it is interesting to note that the circumstances of both political opponents are positions of power. Firstly, their power is formal, as yielded by the public appointments that



they hold, albeit the Conservative Deputy Prime Minister has an active governing party position to defend, while the Labour “Shadow” Minister has a restricted role as part of the Opposition. Compared to the rest of her political activities, her formal role at such an event as PMQs is most privileged: by trying to hold the other accountable in front of the electorate and finding fault with his actions, she herself has very little to lose; her power is in her words, as the bleaker the picture of the other she succeeds in painting, the more political capital she gains for her and the party that she represents. Secondly, while such considerations may seem one-dimensional, both politicians appear to have exceptionally strong personal character traits: Dominic Raab is the upper-middle-class high achiever, intelligent, disciplined and hard-working, with bursting raw energy harnessed by the practice of martial arts; whereas Angela Rayner is the charismatic northern working-class union leader who had sufficient personal strengths to triumph over a harsh start in life and come to the forefront of national public office. From the outset, the clash between the two forces has the potential to be fierce.

The start of the dialogue is given by the Speaker, who uses formulaic language, “characteristic of Parliament debates: “I call the deputy Leader of the Opposition.” Such formulae set the formality of the occasion and we can identify them throughout the exchange: “the right hon. Gentleman”, “the right hon. Member”, “the right hon. Lady”. Thus, by not calling each other by their names, but by their traditional titles, and avoiding direct address, as they only refer to each other in the third person singular, the dialogue participants avoid direct aggression and a certain amount of pressure should be diluted.

The Labour MP begins her intervention with a series of formal pleasantries and by paying tribute to two dead colleagues, things which are meant to signal conformity to social norms, goodwill, and also a readiness to side with her opponent when it comes to a common grounding in tradition and national institutions:

Thank you, Madam Deputy Speaker, and welcome back to the Chair. I share the Deputy Prime Minister’s words on our Baroness, and our thoughts are with her family today. I am sure the whole House will join me also in paying tribute to [...] (Hansard 2023, column 1006)

The second part of this first intervention is represented by the question per se, which is framed in a manner that is specific to the parliamentary procedure in the House of Commons. As Sara Thorne explains, such questions.

[...] do more than just request information: often they are used to make statements, and may criticise or praise the speakers to whom they are



addressed. [...] Questions are rarely straightforward: they must include appropriate facts, establish the nature of the question, address a minister's knowledge of the issue, and provide a conclusion linked to the speaker's own viewpoint. [...] Because questions are often pre-scripted, however, their structure is closer to written rather than to spoken language. Responses are not pre-scripted, but because of the complexity of the questions addressed and the necessity for a detailed reply, the answers also resemble written language. (Thorne 2008: 448)

In broad lines, Angela Rayner's first question has three parts: the provision of the context, namely the introduction of a new government policy; an attack on the Deputy Prime Minister in relation to that policy; a closed question, which requires a straight yes/no answer:

This week, the Government announced their so-called antisocial behaviour policy. It has only taken 13 years. Look, I will give him some credit: the Deputy Prime Minister knows first-hand the misery caused by thugs and their intimidating behaviour, lurking with menace, exploding in fits of rage, creating a culture of fear, and maybe even – I do not know – throwing things. So I ask him: under his new antisocial behaviour policy, does he think more bullies will be brought to justice? (Hansard 2023, column 1006)

The Labour Deputy Leader sets the context of the question by ironically pointing at the length of time necessary for the announced policy to be issued through the adverb "only" ("It has only taken 13 years."); she also uses the adjective determiner "so-called" in the noun phrase designating that policy, which indicates disapproval towards the quality of that policy. While this criticism is aimed at the Conservatives as a group, which governed the country during that whole time, with Dominic Raab in office for less than a year and a half as Secretary of State for Justice (see Gov.UK (2023)), the ensuing attack against the Deputy Prime Minister targets him personally. For that, Rayner relies heavily on intertextuality and background shared knowledge of those who witness her intervention. More specifically, she refers to the alleged bullying complaints registered by civil servants working under him, and also to claims of the Minister having thrown tomatoes from a salad at Ministry of Justice staff across the room in a fit of rage. (Hoffman 2022) Although Raab was cleared of those claims subsequent to his resignation later in April this year (BBC News Service 2023), we can see how the reference to circumstantial cases, which appear to be true but are not proved, can be used to tarnish one's image through apparently innocent statements.

From a pragmatic point of view, Rayner communicates meaning by making *implicatures* that will favour a certain type of interpretation from the listeners' part. According to Yule (1996), "it is speakers who



communicate meaning via implicatures and it is listeners who recognise those communicated meanings via inference. The inferences selected are those which will preserve the assumption of cooperation.” (Yule 1996: 40) If we think of Grice’s *cooperative principle*, the MP *flouts* (i.e. she consciously fails to observe) certain *maxims* of cooperation in conversation.

For example, by making the statement “It has only taken 13 years.” in relation to the Conservatives’ policy, the underlying presupposition triggered by the quantitative adverb “only” is that “Thirteen years is a short time for a policy to be developed”. By relying on listeners to make the correct inference, i.e. that she flouts the *maxim of quality* (“Do not say that which you believe to be false or for which you lack adequate evidence.” (Yule 2006: 130)), Rayner manages to be ironical in her comment. The same effect of irony is created by adding “I will give him some credit”, which also flouts the maxim of quality, as she does not expect her listeners to believe her giving her opponent “credit” for too much.

By mentioning “thugs and their intimidating behaviour” in association to “the Deputy Prime Minister”, the Labour MP counts on her audience activating their background knowledge about the claims of bullying made against the former, therefore suggesting that he himself is a “thug” who engages in violence “first hand”.

Rhetorically, Rayner uses enumeration for creating emotional impact, through a sequence of present participle phrases whose escalating tone is marked by the intensifying adverb “even”: “lurking with menace, exploding in fits of rage, creating a culture of fear, and maybe even – I do not know – throwing things.” Through the *hedges* on the quality maxim expressed by the modal “maybe”, and the declarative sentence “I do not know” with the cognitive factive verb “know” in the negative, the MP admits that there is no actual proof about Dominic Raab actually “throwing things”, nevertheless she does not miss the opportunity to bring that suspicion to the public’s attention.

The final part of Angela Rayner’s first intervention follows as a logical consequence of what has been constructed so far in her argument, with a sentence introduced by the adverb “so”: “So I ask him”. The closed question, requiring a straight yes/no answer is apparently a general one, pertaining to the efficiency of the new policy and the consequences faced by people who exhibit antisocial behaviour: “under his new antisocial behaviour policy, does he think more bullies will be brought to justice?” But although in the noun phrase “more thugs”, the indefinite determiner “more” relates to the effectiveness of the new policy when it comes to bullies in general, by addressing the Deputy Prime Minister, Rayner relies on the audience having already drawn the right inference “He is a thug.” and on the common shared knowledge that “thugs” and “bullies” are



synonyms. Consequently, the question adds a supplementary reading: “Does he think that he himself will be brought to justice?”

Dominic Raab’s subsequent answer starts with the following declarative sentence: “I can reassure the House that I have never called anyone scum.” (Hansard 2023, column 1006) If the Deputy Prime Minister is cooperative and adheres to the maxim of quantity (“Make your contribution as informative as is required, but not more, or less, than is required.” (Yule 2006: 130)), then the listeners must assume that he is communicating something. Given the opportunity to give a straight yes or no answer, he has responded differently, thereby implying that a clear yes/no answer is irrelevant. Instead, he chooses to acknowledge that he has perceived the intended implicature about being a bully and consequently, he adopts the position of a defendant who rejects the charges formally, by investing “the House” with a position of authority in assessing facts, through the argument and persuasion verb “assure”. He refutes the bullying claim, which has never been validated formally, while also relying on common shared knowledge about his opponent publicly offending Conservatives by labelling them as “scum” (Mason 2023). In this way, he shifts his position from a defensive to an accusatory one.

The rest of his answer consists of two complex sentences, both starting with an *if clause*. The first one is a counterfactual conditional, triggering the presupposition “The right hon. Lady is not serious in standing up for communities [etc.]” The minister uses triple enumeration in order to emphasise a series of concrete steps to tackle the issue brought up by the Labour MP through her question, which she nevertheless appears not to “back”.

If the right hon. Lady was serious about standing up for communities and people who suffer from the scourge of antisocial behaviour, she would back our plan to deal more swiftly with these issues, make sure we ban drugs beyond the conventional ones and give the police the powers they need.” (Hansard 2023, column 1006)

The second conditional clause is linked to two main sentences coordinated by the conjunction “and”, which adds to the complexity of the response. The modal “will” as part of the predicate triggers the idea that Labour (and we note here that the Minister extends his accusations to Rayner’s party as a group) is also responsible for the success of the plan by accepting or failing to support the measures initiated by the Conservatives, identified by the possessive determiner “our”. Broadly speaking, Raab’s reply exposes Rayner’s insinuations as deceptive:

If Labour really wants to protect the public, it will back our plans for parole reform to make sure that murderers, terrorists and child killers are



not allowed out free to threaten other people, and reintroduce the ministerial veto that Labour took away. (*Ibidem*)

## Conclusions

As a complete analysis of all the six questions and their subsequent answers would require more space than that provided by the scope of this paper, we have limited our observations to the first question and its reply, in order to allow a revealing insight about the phenomenon. When the language of political discourse relies heavily on intertextuality and common shared knowledge, the ensuing covert meanings may hinder an opponent by projecting images of that individual which, while not valid, will nevertheless last in the public's memory by association. An audience that is not necessarily aware of pragmatic mechanisms can easily be manipulated into being drawn to one side or the other of party stratagem and embrace causes that will not necessarily represent their interests. Therefore, educating citizens towards the recognition of such mechanisms will support the welfare of democratic processes.

## References:

- BBC News Services (2023). "Who is Dominic Raab? Karate black-belt who resigned as deputy PM". 21<sup>st</sup> April 2023. Available at <https://www.bbc.com/news/uk-politics-52064637> [accessed May 2023].
- Gov.UK (2023). *The Right Hon Dominic Raab MP*. Available at <https://www.gov.uk/government/people/dominic-raab> [accessed May 2023].
- Hansard (2023). *House of Commons Official Report. Parliamentary Debates. Wednesday 29 March 2023*. Volume 730, No. 144. Columns 1006-1009. Available at <https://hansard.parliament.uk/commons/2023-03-29> [accessed May 2023].
- Hoffman, Noa (2022). "Tossed Salad. Dominic Raab accused of chucking tomatoes across a room in an explosive 'tirade' at Ministry of Justice staff", 11<sup>th</sup> November 2022, in *The Sun*. Available at <https://www.thesun.co.uk/news/politics/20402000/dominic-raab-accused-of-chucking-tomatoes/> [accessed May 2023].
- Labour (2023). *Angela Rayner MP. About Me*. Available at <https://www.angelarayner.co.uk/about/> [accessed May 2023].
- Mason, Rowena (2023). "Angela Rayner stands by labeling of Tories as 'scum'. Labour deputy refuses to say sorry, describing terms as 'street language' of her working-class roots," 26<sup>th</sup> September 2021, in *The Guardian*. Available at <https://www.theguardian.com/politics/2021/sep/26/angela-rayner-stands-by-remarks-calling-tories-scum> [accessed May 2023].
- O'Driscoll, James (2009). *Britain for Learners of English*. Oxford University Press.
- Thorne, Sara (2008). *Mastering Advanced English Language*. Houndmills: Palgrave Macmillan.



---

UK Parliament (2023a). *Question Time*. Available at <https://www.parliament.uk/about/how/business/questions/> [accessed May 2023].

UK Parliament (2023b). *Prime Minister's Questions (PMQs) 29 March 2023*. Minutes 2-13. Available at <https://www.youtube.com/watch?v=I9Ahz-liec4&t=824s> [accessed May 2023].

Yule, George (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Yule, George (2006). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Nivelul-prag în învățarea limbii române – formule de mulțumire și de scuzare

Motoi Georgeta Amelia MOTOI\*,  
Ramona ȘENDRESCU\*\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.04>

## Abstract:

*The starting point of this article is the acquisition of the threshold level by foreign students in a university situation in the preparatory year. In this sense, we will deal with the formulas of thanks and apologies, which help to carry out these everyday speech acts that are not always treated with their just importance. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) feeds and develops the communicative approach in language teaching and learning, providing a common basis for the development of programs for the learning of the Romanian language by foreign students, emphasizing the knowledge and skills they need to acquire in order to have an effective linguistic behavior.*

**Keywords:** *thanking, apologizing, Romanian language, foreign students, specialized language*

## Rezumat:

*Punctul de plecare al acestui articol este constituit de dobândirea nivelului-prag de către studenții străini în situație universitară în anul pregătitor. În acest sens, ne vom ocupa de formulele de mulțumire și de scuzare, care ajută la realizarea acestor acte de vorbire cotidiene care nu sunt întotdeauna tratate la justa lor importanță. Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECRL) alimentează și dezvoltă abordarea comunicativă în predarea și învățarea limbilor străine, oferind o bază comună pentru elaborarea de programe pentru învățarea limbii române de către studenții străini, punând accentul pe cunoștințele și abilitățile pe care trebuie să le dobândească pentru a avea un comportament lingvistic eficient.*

**Cuvinte cheie:** *a mulțumi, a se scuza, limba română, studenți străini, limbaj de specialitate.*

---

\* amelia.motoi@edu.ucv.ro

\*\* ramona.sendrescu@edu.ucv.ro



Limbajul, pe lângă faptul că servește la povestire și la descriere, mai efectuează și un act precis: actul de a cere, a da ordine, a demonstra, a da o judecată de valoare, a felicita etc<sup>7</sup>. Limba vie nu are o finalitate descriptivă, ea permițând în special realizarea actelor de vorbire cotidiene precum anunțarea unor evenimente, a unor vești, actul de a te scuza, a mulțumi, a cere etc., finalitatea în aceste cazuri fiind comunicarea într-o situație dată de manieră convenabilă. Pentru cel ce învață o limbă străină, este important ca el să fie „apt să efectueze în limba străină un anumit număr de operațiuni pe care este capabil să le realizeze cu ajutorul limbii sale materne în prezența altor interlocutori. În această privință, formele lingvistice sunt mai puțin valoroase în ele însele, cât în raport cu actele de vorbire pe care le permit să se realizeze”<sup>8</sup>.

Ne interesăm în acest articol de Nivelul-prag ce trebuie dobândit de studenții străini în situație universitară în anul pregătitor de Limba română pentru studenții străini. Vom realiza un inventar al actelor de vorbire în situații concrete de comunicare, luând în considerare aspectele socio-culturale (locul în care se derulează situația de comunicare, circumstanțele, domeniul de referință, statutul social al interlocutorilor, natura actului de enunțare, codificarea și contextul socio-cultural), dar și aspectele psiho-lingvistice (finalitatea luării cuvântului, gradul de implicare, rolurile reciproce)<sup>9</sup>. Vom lua în considerare ansamblul actelor de vorbire pe care studentul care învață limba română ca limbă străină este susceptibil să le realizeze în situații bine definite ale vieții reale<sup>10</sup> în fața unor interlocutori români, chiar dacă trebuie remarcat faptul că „raportul între un act de vorbire și realizările lingvistice posibile ale acestor acte de vorbire este sursă de conflicte și de discuții”<sup>11</sup>.

### **Abordarea acțională în învățarea limbilor**

Abordarea acțională în învățarea limbilor a văzut lumina zilei odată cu apariția, în 2001, a Cadrului european comun de referință pentru limbi (CECRL), care alimentează și dezvoltă abordarea comunicativă în

<sup>7</sup> Coste, D., Courtilion, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe (CREDIF), Strasbourg, p. 18.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 19.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 21-29.

<sup>10</sup> Alvarez, G. (1981), *Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français*, Québec français, 42, p. 34.

<sup>11</sup> *Idem*.



predarea și învățarea limbilor străine. Acest cadru<sup>12</sup> oferă o bază comună pentru elaborarea de programe pentru învățarea limbilor vii în Europa, descriind pe cât de complet cu putință ce anume trebuie să învețe cursanții unei limbi străine pentru a o utiliza în scopul comunicării. De asemenea, acest cadru enumeră și cunoștințele și abilitățile pe care trebuie să le dobândească pentru a avea un comportament lingvistic eficient, înglobând și descrierea contextului cultural care susține limba. Pentru a măsura progresele cursantului în fiecare etapă a învățării, acest cadru definește nivelurile de competență pe care acesta trebuie să le dobândească la sfârșitul fiecărui nivel, delimitându-le (A1, A2, B1, B2, C1, C2), mergând de la competențele de bază simple, nivel debutant A1, spre dobândirea graduală și crescătoare a competențelor mai complexe de la nivelurile superioare C1, C2. După cum o indică și numele, acest cadru, definind cu mare precizie cunoștințele și competențele pe care cursantul trebuie să le dobândească în fiecare etapă a învățării, lasă libertate profesorului în alegerea modului de confecționare a cursului, în alegerea practicii și a suporturilor pedagogice pe care le consideră utile învățării, trasând doar liniile directoare și lăsând loc creativității practicienilor și pedagogilor vizați de acest domeniu<sup>13</sup>. Este vorba despre perspectiva acțională propusă de Cadrul european comun de referință pentru limbi, o abordare ce consideră cursanții nu doar persoane comunicante<sup>14</sup>, ci și actori sociali ce trebuie să îndeplinească sarcini lingvistice/non-lingvistice în contexte și circumstanțe particulare<sup>15</sup>.

Acest cadru introduce în predarea și învățarea limbilor străine noțiunea de „sarcină” pe care o definește ca fiind „orice țintă acțională pe care actorul și-o reprezintă ca trebuind să ajungă la un rezultat dat în funcție de o problemă de rezolvat, de o obligație de îndeplinit, de un scop fixat”<sup>16</sup>, căci orice situație de comunicare se face prin intermediul sarcinilor (una sau mai multe) de îndeplinit: a cumpăra un bilet de tren, autobuz, tramvai, a te abona la o bibliotecă, a cumpăra un kg de carne, a-i cere vecinului să te ia cu mașina, a-i cere profesorului să repete explicația etc. În toate aceste situații de comunicare lingvistică, locutorul trebuie să

<sup>12</sup> CECRL, 2001, p. 9.

<sup>13</sup> CECRL, Cadrul european comun de referință pentru limbi, 2001, p. 9. Versiunea franceză a Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: „Cadre européen commun de référence pour les langues” este publicată de Editions Didier, ISBN 2-278-05075-3, iar versiunea engleză este publicată de Cambridge University Press (CUP): „Common European Framework of Reference for Languages”: Learning, Teaching, Assessment - ISBN 0-521-80313-6.

<sup>14</sup> Bérard, E. (1991), *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Clé international, Paris.

<sup>15</sup> CECRL, 2001, p. 15.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.16.



îndeplinească o acțiune sau o sarcină, trebuind să producă acte de vorbire în limba străină respectivă pentru a reuși.

Cursantul este, conform Cadrului european comun de referință pentru limbi, un actor social ce trebuie să interacționeze cu alți actori în diferite contexte<sup>17</sup>, uzând de limba străină pe care o învață în situații concrete de viață ce presupun situații de comunicare care, la rândul lor, presupun sarcini sociale pe care acest actor social trebuie să le realizeze, cum ar fi: a-și felicita prietenul pentru aniversarea sa și a-i adresa cele mai calde urări, a-i cere profesorului să-i explice din nou ceva ce nu a înțeles bine, a mulțumi organizatorilor unei întâlniri, a se scuza pentru o întârziere neprevăzută etc.

### **Metoda ECO pentru Nivelul-prag**

Această metodă este destinată adolescenților și adulților care învață o limbă străină (Girardet J., Pécheur J., 2010:II), ca abordare acțională a Cadrului european comun de referință pentru limbi. Încă de la prima oră de curs, studentul este actor, sala de clasă devine un spațiu social în care se schimbă informații, experiențe, opinii și se construiesc proiecte. Faptul de a interacționa produce dorința de a stăpâni vocabularul, gramatica și punctuația, conducând la nevoia de a dobândi strategii de înțelegere și de producere de informații, precum și la pofta de a cunoaște mai bine cultura țării în limba căreia trebuie să te exprimi.

Pentru Nivelul-prag, cursantul trebuie să dobândească, conform Cadrului comun de referință pentru limbi, următoarele competențe lingvistice:

Comprehensiune orală: să înțeleagă cuvinte și expresii referitoare la persoana lui, familia lui și cadrul lui de viață concret și imediat, atunci când se vorbește rar și clar.

Citire: să înțeleagă cuvinte și expresii curente și fraze foarte simple, de exemplu din anunțuri, afișe, cataloage.

Conversație: să poată comunica, în mod simplu, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să repete sau să reformuleze frazele mai lent și să îl ajute să formuleze ceea ce încearcă să spună. Poate să adreseze și să răspundă la întrebări simple referitoare la tematici cunoscute sau de necesitate imediată.

Exprimare scrisă: poate utiliza expresii și fraze simple pentru a descrie locul în care locuiește și oamenii pe care îi cunoaște. Poate scrie o carte poștală, în câteva cuvinte simple, de exemplu cu impresii din vacanță. Poate completa formulare cu informații personale (de exemplu,

---

<sup>17</sup> Boyer, H. (1996), *Eléments de sociolinguistique : langue, communication et société*, Dunod. Paris.



numele, naționalitatea și adresa pe formularul de înregistrare la hotel). Poate să scrie mesaje scurte și simple. Poate să scrie o scrisoare personală foarte simplă, de exemplu, de mulțumire.

Pentru Nivelul-prag, cursantul poate stabili un contact social de bază utilizând formele de politețe cele mai elementare, a saluta și a-și lua rămas bun, a (se) prezenta și a spune „mulțumesc”, „vă rog”, „mă iertați” etc.

Vom vedea cum anume se prezintă profesorul și cum integrează acesta actul de a mulțumi și pe cel de a se scuza ca obiective pragmatice<sup>18</sup> ale unei situații orale, având ca finalitate învățarea diferitelor formule<sup>19</sup> de mulțumire/scuzare prezentate în Nivelul-prag, pentru ca studentul să știe în ce situație sau context să le utilizeze.

**1. A mulțumi** poate fi utilizat singur sau în formule de mulțumire. Ca verb intransitiv, adesea construit cu dativul, la persoana I ca formulă stereotipă, este folosit pentru „a exprima (cuiva) recunoștința și satisfacția pentru o manifestare de politețe, un dar sau un bine care i s-a făcut”. De exemplu: „*Au mulțumit pentru masă cu o reverență distinsă.*”, „*De n-ai gazdă-n sat, să vii să dormi la noi... - Îți mulțumesc!*”, „*Pentru atâta încredere, nu am cum să-ți mulțumesc.*”, „*Pe câte l-oi doftori, Prea frumos mi-or mulțumi.*”, „*Mulțumesc de compliment, am zis.*”, „*Noi de masă-ți mulțumim,/ Că n-am venit să prânzim*”. Utilizat adesea la persoana I plural, cu valoare de singular, verbul „exprimă răspunsul la un salut sau la o urare de bine”: „*Bună vreme, măi băieți! – Mulțumim, voinic străin!*”, „*Cale bună, mândruliță! – Mulțumim ție, bădiță!*”. Cu valoare tranzitivă, verbul are sensul de „a răsplăti, a recompensa”: „*Și noi, taică părinte, te-om mulțumi cât nu se mai poate. Iți dăm și bucate.*”, iar urmat de determinări introduse prin prepoziția «cu» exprimă și răsplata: „*Bunicul, fără vorbă, a mulțumit pe Irinuca cu patru galbeni.*”, „*Te-aș mulțumi cu orice mi-ai cere, zise popa, dacă m-ai scăpa de moarte*”. Tot cu valoare tranzitivă, cu sensul de „a satisface (pe cineva), a face pe placul cuiva”, verbul este întâlnit în contexte precum: „*Toată lumea căuta să-l mulțumească, să-i ghicească, de se poate, intențiile*”, „*Mă voi sili din toate puterile mele să te mulțumesc*”, „*M-a mulțumit întâlnirea voastră.*” Sensurile „a se socoti satisfăcut; a avea de ajuns; a nu pretinde mai mult” corespund valorii reflexive a verbului: „*Avea câteva pogoane și nu se mulțumea, mai lua și «vamă» pe baltă*”, „*Sta într-un pension de băieți, ca pedagog. El se mulțumea acolo.*”. Verbul poate apărea urmat de determinări introduse prin prepoziția «cu», rar prin prepoziția «de» sau poate fi urmat de propoziții secundare introduse prin

<sup>18</sup> Bracops, M. (2010), *Introduction à la pragmatique, Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Editions Duculot, Bruxelles.

<sup>19</sup> Galatanu, O. (1984), *Actes de langage et didactique des langues étrangères*, Bucarest: TUB (Presses Universitaires de Bucarest).



«să»: „Dar criticul nu se mulțumește numai cu atâta.”, „Nu te mulțumești de simbria ce-ți dau?”, „Noi ceilalți ne mulțumim să fumăm fără să spunem o vorbă.”, „Mă mulțumesc numai să te privesc cum scrii.”<sup>20</sup>.

### Formule de mulțumire<sup>21</sup>:

*Vă mulțumesc (mult) (foarte mult) (sincer) (foarte sincer) (călduros) (din suflet) (din tot sufletul).*

*Mulțumesc (mult) (domnule) (doamnă) (domnișoară) (tinere) (dragul meu) (draga mea).*

*Nu știu cum să vă mulțumesc.*

*Este foarte amabil din partea dumneavoastră.*

Aceste formule de mulțumire pot fi inserate într-un dialog, sau o scrisoare, e-mail în care să existe formula simplă sau una mai elaborată, la începutul sau la sfârșitul enunțurilor.

De exemplu, un email scurt:

*Bună ziua, Maria. Îți mulțumesc pentru documentele despre Parcul Romanescu. Le voi utiliza la curs.*

Un alt exemplu de situație de comunicare, cu un mesaj ceva mai lung:

*Doamnă,*

*Vă rog să mă scuzați că am răspuns cu întârziere la mesajul dumneavoastră. Eram în călătorie la părinții mei, în Maroc. Vă mulțumesc pentru invitația de a participa la Concursul de Postere organizat de departamentul dumneavoastră.*

Ca exerciții, pentru studenți, profesorul pune cursantul în diferite situații de comunicare sau contexte în care acesta să folosească adecvat formula scurtă, formulele lungi, pronumele de politețe sau pronumele personal, vorbirea directă sau cea indirectă, fiind capabil să utilizeze expresiile pe care le-a învățat și diferențele de utilizare:

*– Poftă bună! – Mulțumesc!*

*– Poftim! Poftă bună! – Mulțumesc!*

*– Cine vrea pâine cu pește? – Eu vreau. – Poftim! Mănâncă! Poftă bună! – Mulțumesc.*

*– Salut, Ileana. Vrei un măr? – Da, vreau un măr. – Poftim, ia un măr! – Mulțumesc.*

<sup>20</sup> DLRLC (1955-1957) Dimitrie Macrea, Emil Petrovici (coordonatori), Al. Rosetti et al. (colectiv), *Dicționarul limbii române literare contemporane*, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1955-1957.

<sup>21</sup> Galatanu, O. (2008), « L'interface linguistique-culturel et la construction du sens dans la communication didactique », In *Revue signe, discours et sociétés* (online), <http://www.revue-signes.info/document.php?id=263>, consultat pe 24/04/2017.



- Mulțumim părinților. – Bravo! – Vă rugăm să treceți la locurile dumneavoastră.  
– Ai mâncat totul? – Da./Nu. Mulțumesc pentru masă! – (Te rog), strânge masa!  
– Azi e ziua ta de naștere? – Da, azi este ziua mea de naștere. – La mulți ani! – Mulțumesc!  
– Îți dăruiesc un ghiocel. – Mulțumesc! – Cu plăcere.

**2. A (se) scuza**, ca verb intransitiv reflexiv, semnifică „A-și cere iertare pentru o greșală făptuită, pentru un deranj sau o jignire adusă cuiva; a-și exprima părerea de rău”, în contexte precum: „Se scuză că-l găseam în papuci”, „Soția prefectului îl refuză, scuzându-se amabil”, „S-a scuzat dacă ne-a făcut cumva vreo necuviință”. Ca verb tranzitiv, sensurile sale sunt: „a accepta, a primi scuzele cuiva; a ierta”, în contexte precum: „A scuza un copil”. Folosit la imperativ, este o „formulă de politețe prin care cineva își cere iertare pentru un deranj sau o stângăcie”: „Prefectul zise: Am o chestie de slujbă cu tine, colonel... Ne scuzăți... conică.”<sup>22</sup>

### Formule de scuzare<sup>23</sup>:

- Mă scuzăți!  
Scuzăți-mă!  
Vă rog să mă scuzăți!  
Mă scuz!  
Vă prezint scuzele mele.  
Sunt de neiertat!  
N-am făcut-o expres.  
Am făcut asta fără să mă gândesc.  
Am făcut-o fără rele intenții.  
N-am vrut să vă/te rănesc (plictisesc), (enervez), (supăr).  
Regret (sincer) (mult).  
Îmi pare sincer (cu adevărat) rău.

Acest act de a te scuza poate fi folosit în dialoguri, în formule de politețe, în mesaje, în scrisori:

- Pardon, scuzăți-mă! Sunt dezolat! Regret!  
Vă prezint scuzele mele. Vă rog să mă scuzăți!

Înțelegerea și utilizarea adecvată a regulilor de politețe, exprimarea grațitudinii, folosirea corectă a lui *mă scuzăți* ajută la evitarea unor

<sup>22</sup> DLRLC (1955-1957) *Dicționarul limbii române literare contemporane*, Dimitrie Macrea, Emil Petrovici (coordonatori), Al. Rosetti et al. (colectiv), Editura Academiei Republicii Populare Române, 1955-1957.

<sup>23</sup> Galatanu, O. (2008), « L'interface linguistique –culturel et la construction du sens dans la communication didactique », In *Revue signe, discours et sociétés* (online), <http://www.revue-signes.info/document.php?id=263>, consultat pe 24/04/2017.



neînțelegeri inerente integrării într-o comunitate studențească. Studenții străini trebuie ghidați să se descurce cu anumite enunțuri scurte, în general stereotipe, pentru a realiza o comunicare fluentă, stabilindu-se astfel un contact social de bază, apelând la formule de bază ale politeții.

Aceste exemple de modalități de a-și cere scuze sau de a mulțumi sunt folosite în funcție de situație, în interacțiuni formale sau informale, dovedind încă o dată că o limbă străină trebuie să servească, în primul rând, comunicării în viața de zi cu zi, dincolo de scopul învățării pentru obiective profesionale.

Chiar dacă primordiale, în metoda de predare a actelor de vorbire este acordat prea puțin spațiu situațiilor și contextelor de prezentare a scuzelor sau a formulilor de mulțumire. Ne propunem să acoperim această lacună în demersurile noastre didactice viitoare.

### **Bibliografie:**

- Alvarez, G. (1981), *Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français*, Québec français 42.
- Bérard, E. (1991), *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Clé international, Paris.
- Boyer, H. (1996), *Eléments de sociolinguistique : langue, communication et société*, Dunod, Paris.
- Bracops, M. (2010), *Introduction à la pragmatique, Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Editions Duculot, Bruxelles.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., MartinsA-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe (CREDIF), Strasbourg.
- Galatanu, O. (2008), « L'interface linguistique –culturel et la construction du sens dans la communication didactique», In *Revue signe, discours et sociétés* (online), <http://www.revue-signes.info/document.php?id=263>, consultat pe 24/04/2017.
- Galatanu, O. (1984), *Actes de langage et didactique des langues étrangères*, Bucarest: TUB (Presses Universitaires de Bucarest).
- Macrea D., Petrovici E. (coordonatori), Al. Rosetti et al. (colectiv) (1955-1957), *Dictionarul limbii române literare contemporane*, Editura Academiei Republicii Populare Române.

# Reflections on Spanish Pronunciation

Iliescu Andreea ILIESCU<sup>®</sup>

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.05>

## Abstract:

*The present article emphasizes how relevant Spanish pronunciation is to the entire language-learning process. Though a phonetic language, Spanish may be challenging for learners, if pronunciation is not appropriately addressed. Furthermore, in order to expand their Spanish pronunciation knowledge, learners are reminded that the International Phonetic Alphabet can always enable them with more tools to gain a better understanding of the grapheme-phoneme correspondence.*

**Keywords:** *untangling Spanish sounds; phonemic transcription; phonemes and graphemes; Spanish 'lisp'*

## Rezumat

*Acest articol subliniază cât de relevantă este pronunția pentru întregul proces de învățare a limbii. Deși este o limbă fonetică, spaniola poate fi o provocare pentru cei care o studiază, dacă pronunția nu este abordată în mod corespunzător. Mai mult, pentru a-și lărgi cunoștințele privind pronunția în spaniolă, cursanților li se reamintește faptul că Alfabetul Fonetic Internațional le poate oferi mereu mai multe instrumente pentru a înțelege mai bine corespondența grafem-fonem.*

**Cuvinte cheie:** *descifrarea sunetelor limbii spaniole; transcrierea fonetică; foneme și grafeme; sunetul 's' interdental în limba spaniolă*

## 1. Premises

Why learn Spanish? According to experts, you may opt for Spanish for a host of reasons ranging from being the second most spoken language in the world by native speakers to its culturally rich, and vibrantly diverse heritage. A Romance language, bridging Europe (Spain) with South and Central America, Spanish is widely acknowledged as both melodic and vivid.

With pronunciation lying at the forefront of any language-learning process, learners are constantly reminded that the sooner they gain a good understanding of Spanish pronunciation, the better their communication becomes. In pursuit of Spanish fluency, pronunciation is, therefore, a pivotal step to take.

---

<sup>®</sup> Senior Lecturer, PhD, University of Craiova, Department of Applied Modern Languages.



## 2. Phonemes and Graphemes

Though a phonetic language, Spanish may be challenging at times, when its specificity transcends the grapheme-phoneme correspondence: «En principio, lo lógico sería que cada letra representara un solo fonema. Sin embargo, esa correspondencia no es del todo exacta: aunque el número de fonemas y de letras es muy parecido, no suele ser igual, pues se producen una serie de desajustes.» (Gómez Torego, 2007: 382)

## 3. The Digraphs

As Dora Luz Muñoz Rincón argues in the article '*¿Qué es un dígrafo?*'<sup>24</sup>, there are three digraphs in Spanish: 'ch', 'll', and 'rr'. In addition to these, the letter strings 'gu' and 'qu' are also considered digraphs.

It's worth mentioning that the digraphs are seen as letter strings, instead of proper alphabet units, hence their absence from the Spanish alphabet.

Here is a brief exemplification of Spanish digraphs: a) 'ch': **ch**ismer (*to gossip*); **cu**ch~~u~~ra (*spoon*); **le**ch~~u~~ga (*lettuce*); b) 'll': **av**ellana (*hazelnut*); **bul**l~~l~~icio (*hustle and bustle*); **ca**ll~~e~~ (*street*); c) 'rr': **ce**rr~~r~~adura (*lock*); **des**pi~~l~~farrar (*squander*); **sur**realismo (*surrealism*). As far as this digraph is concerned, learners should bear in mind that it is always placed between two vowels, never at the beginning of a word.

d) 'gu': **ce**gu~~u~~era (*blindness*); **ex**ting~~u~~ir (*to extinguish*); **per**seg~~u~~ido (*chased*). The letter 'u' in this digraph is a silent one.

e) 'qu': **ci**rc~~u~~ero (*circus performer*); **equ**idistante (*equidistant*); **man**tequ~~u~~illa (*butter*). As part of the digraph 'qu', the letter 'u' is silent. The corresponding phoneme for this digraph resembles the phoneme that matches the grapheme 'k', or the grapheme 'c', when followed by vowels like 'a', 'o', and 'u'.

Nº	Spanish Words	Phonemic Transcription	English Translation
1.	abocho <b>rn</b> ar	/aβoʧor'nar/	<b>to embarrass</b>
2.	aburgues <b>ad</b> o	/aβurye'saðo/	<b>middle-class</b>
3.	aburrim <b>ie</b> nto	/aβuri'miento/	<b>boredom</b>
4.	agarr <b>ar</b>	/aγa'rar/	<b>to grab</b>
5.	boquiabert <b>o</b>	/bokia'βerto/	<b>speechless</b>
6.	borrad <b>or</b>	/bora'ðor/	<b>draft</b>
7.	bosquej <b>ar</b>	/boske'xar/	<b>to sketch</b>
8.	bronquit <b>is</b>	/bron'kitis/	<b>bronchitis</b>

<sup>24</sup> <https://www.upb.edu.co/es/central-blogs/ortografia/que-es-digrafo#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20un%20d%C3%ADgrafo%3F&text=El%20idioma%20espa%C3%B1ol%20est%C3%A1%20compuesto,representadas%20por%20un%20solo%20sonido,Dora+Luz+Muñoz+Rincón.+¿Qué+es+un+dígrafo?,retrieved+November+5th,+2022.>



9.	<b>burgués</b>	/bur'ɣes/	<b>middle-class</b>
10.	<b>búsqueda</b>	/'buskeða/	<b>search for sth</b>
11.	<b>cachorro</b>	/ka'tʃoro/	<b>puppy</b>
12.	<b>cartucho</b>	/kar'tutʃo/	<b>cartridge</b>
13.	<b>casilla</b>	/ka'siʎa/	<b>square</b>
14.	<b>castellano</b>	/kaste'ʎano/	<b>Castilian</b>
15.	<b>centellear</b>	/θente'ʎear/	<b>to sparkle</b>
16.	<b>chaleco</b>	/tʃa'leko/	<b>waistcoat</b>
17.	<b>chasquido</b>	/tʃas'kiðo/	<b>crack</b>
18.	<b>chillar</b>	/tʃi'ʎar/	<b>to shout</b>
19.	<b>chismorrear</b>	/tʃiz'morear/	<b>to gossip</b>
20.	<b>coloquial</b>	/ko'lokial/	<b>colloquial</b>
21.	<b>desaprovechar</b>	/desaproβe'tʃar/	<b>to waste</b>
22.	<b>desarrollar</b>	/desaro'ʎar/	<b>to develop</b>
23.	<b>errante</b>	/e'rante/	<b>wandering</b>
24.	<b>erróneo</b>	/e'roneo/	<b>wrong; incorrect</b>
25.	<b>escabullirse</b>	/eskaβu'ʎirse/	<b>to slip away</b>
26.	<b>escuchar</b>	/esku'tʃar/	<b>to listen to sb</b>
27.	<b>esguince</b>	/es'ɣinθe/	<b>sprain</b>
28.	<b>esquema</b>	/es'kema/	<b>diagram</b>
29.	<b>gorrión</b>	/gori'on/	<b>sparrow</b>
30.	<b>guionista</b>	/gio'nista/	<b>scriptwriter</b>

#### 4. The Derogatory Term of Spanish 'Lisp'

Countless times, the Spanish 'lisp' has been attributed to the mythical speech disorder of King Ferdinand of Spain. As the story goes, 'his countrymen'<sup>25</sup> used to mimic him, thus showing how esteemed the King was.

Intensely scrutinized, the story has been dismissed for all the heavy doubts cast on its veracity. However far-fetched the theory is, it still comes to people's mind whenever addressing the topic of the Spanish 'lisp'.

When languages like Spanish are spoken across vast geographical areas, most certainly their pronunciation rules will be regionally adjusted. Moreover, in the article *"Where Did Spaniards Get Their 'Lisp' from?"*, Gerald Erichsen maintains that 'Those used to the Latin American pronunciation should not think of the pronunciation of Spain as being inferior, or vice versa - differences exist, but neither type of Spanish is inherently better.'<sup>26</sup>

Along the same lines, Spaniards pronounce the grapheme 'z' and the grapheme 'c', placed before 'e' or 'i', as the interdental lisp, namely the

<sup>25</sup> <https://www.fluentu.com/blog/spanish/spanish-lisp/>, Hannah Greenwald. "The Spanish 'Lisp' (aka *Ceceo*) and Its Use", retrieved October 16<sup>th</sup>, 2022.

<sup>26</sup> <https://www.thoughtco.com/where-did-spaniards-get-their-lisp-3078240>, Gerald Erichsen. "Where Did Spaniards Get their 'Lisp' from?", retrieved October 7<sup>th</sup>, 2022.



phoneme /θ/ (a soft 'th' sound like the one in the English verb 'think'). Spaniards, therefore, pronounce the aforementioned letters differently than the South and Central Americans do.

The distinctive pairing of the grapheme 'z' with the phoneme /θ/, as well as that of the letter strings 'ce' and 'ci' with the phonemes /θe/ and /θi/ across much of Spain are opposed to the pairing of the same grapheme 'z' with the phoneme /s/, as well as to that of the letter strings 'ce' and 'ci' with the phonemes /se/ and /si/ throughout Latin America.

With regard to the Spanish 'lisp', Luis F. Domínguez also points out that languages as 'living creatures that keep evolving all the time'<sup>27</sup>, especially when they cover large areas, with groups 'of speakers' who 'are separated from the rest for a long period of time' will become regionally differentiated, with a series of distinctive features: '[...] Spanish speakers from Latin America speak more like Andaluces (South of Spain) than like Castilians (Center-North of Spain).'<sup>28</sup>

To put it in a nutshell, the grapheme 'z' - phoneme /θ/ correspondence mirrors the so-called Spanish 'lisp'.

## 5. 'Ceceo'

Sometimes mistakenly assimilated into the Spanish 'lisp', the phonetic phenomenon of 'ceceo' mainly consists of pronouncing the letter 's' as the interdental /θ/ sound: «Consiste en pronunciar la letra 's' con un sonido similar al que corresponde a la letra 'z' en las hablas del centro, norte y este de España. [...] El ceceo es un fenómeno dialectal propio de algunas zonas del sur de España y está mucho menos extendido que el seseo.»<sup>29</sup> In addition to it, such 'pronunciation of the *s* is considered substandard'.<sup>30</sup>

## 6. Homonyms Homophones with the Letters 'c' + 'e/i', 'z', and 's'

Especially across South and Central America, the word pairs below amount to a list of homonyms homophones.

<sup>27</sup> <https://www.spanish.academy/blog/whats-the-spanish-lisp-all-about-the-ceceo/>, Luis F. Domínguez. 'What's the Spanish Lisp? All about the *Ceceo*', retrieved October 15<sup>th</sup>, 2022.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> <https://www.rae.es/dpd/ceceo>, retrieved November 1<sup>st</sup>, 2022.

<sup>30</sup> <https://www.thoughtco.com/where-did-spaniards-get-their-lisp-3078240>, Gerald Erichsen. "Where Did Spaniards Get their 'Lisp' from?", retrieved October 7<sup>th</sup>, 2022.



N <sup>o</sup>	Spanish Word <sub>1</sub> (Phoneme /θ/)	Spanish Word <sub>2</sub> (Phoneme /s/)
1.	cazar: vb.; (Eng. 'to hunt') /ka'θar/	casar: vb.; (Eng. 'to marry') /ka'sar/
2.	cazo: noun; (Eng. 'saucepan') /'kaθo/	caso: noun; (Eng. 'case') /'kaso/
3.	cegar: vb.; (Eng. 'to blind sb') /θe'ɣar/	segar: vb.; (Eng. 'to cut; to mow') /se'ɣar/
4.	ciega:adj.; (Eng. 'blind') /'θieɣa/	siega: noun; (Eng. 'harvest') /'sieɣa/
5.	cién: noun; adj.; (Eng. 'hundred') /'θien/	sien: noun; (Eng. 'temple') /'sien/
6.	ciento: adj.; noun; (Eng. 'hundred') /'θiento/	siento: vb.- sentir; (Eng. 'to be sorry') /'siento/
7.	¡cierra!:vb.-cerrar; (Eng. 'to shut') /'θiera/	sierra: noun; (Eng. 'mountain range') /'siera/
8.	ciervo:noun; (Eng. 'deer') /'θierβo/	siervo:noun; (Eng. 'serf') /'sierβo/
9.	cima: noun;(Eng. 'summit') /'θima/	sima:noun; (Eng. 'pothole') /'sima/
10.	zueco: noun; (Eng. 'clog') /'θweko/	sueco: noun; adj.; (Eng. 'Swede; Swedish') /'sweko/
11.	zumo: noun; (Eng. 'juice') /'θumo/	sumo: noun; adj.(Eng. 'sumo wrestling; great') /'sumo/

### 7. Spanish Words Containing the Phonemes /s/ and /θ/

If learners decide to untangle Spanish pronunciation peculiarities, they are likely to practise 'the lisp' through extensive word lists, mainly aimed at illustrating the grapheme-phoneme correspondence for both phonemes /s/ and /θ/.

In order to master this distinction, Spanish learners will have to overcome the usual teething problems at the start of a new, exhilarating linguistic voyage.

N <sup>o</sup>	Spanish Words	Phonemic Transcription	English Translation
1.	abalanzarse	/aβalan'θarse/	to rush towards sb
2.	abastecedor	/aβasteθe'ðor/	supplier
3.	abastecer	/aβaste'θer/	to supply with
4.	abstracción	/aβstrakθi'on/	abstraction
5.	accesibilidad	/akθesiβili'ðað/ /akθesiβili'ða/	accessibility
6.	acceso	/ak'θeso/	access



7.	accionista	/akθio'nista/	shareholder
8.	acusación	/akusaθi'on/	accusation
9.	administración	/aðministraθi'on/	administration
10.	adolescencia	/aðoles'tenθia/	adolescence
11.	adquisición	/aðkisiθi'on/	acquisition
12.	ajedrecista	/axedre'θista/	chess player
13.	ambicioso	/ambiθi'oso/	ambitious
14.	ancestral	/anθes'tral/	ancestral
15.	ascendencia	/asθen'denθia/	descent
16.	ascender	/asθen'der/	to promote
17.	asociación	/asoθiaθi'on/	association
18.	aspiración	/aspiraθi'on/	ambition
19.	bullicioso	/bu'liθi'oso/	noisy
20.	censar	/θen'sar/	to take a census of sth
21.	ciberespacio	/θiβeres'paθio/	cyberspace
22.	cicloturismo	/θiklotu'rizmo/	cycling holidays
23.	cineasta	/θine'asta/	film-maker
24.	circunstancia	/θirkun'stanθia/	circumstance
25.	circunscribir	/θirkunskri'βir/	to restrict sth to sth
26.	cisterna	/θis'terna/	tank
27.	civismo	/θi'βizmo/	community spirit
28.	coexistencia	/koeksis'tenθia/	coexistence
29.	descifrar	/desθi'frar/	decipher
30.	descripción	/deskripθi'on/	description
31.	desertificación	/desertifikaθi'on/	desertification
32.	desestabilización	/desestaβiliθaθi'on/	destabilization
33.	desfavorecer	/desfaβore'θer/	to be bad for sth
34.	deshidratación	/desiðrataθi'on/	dehydration
35.	distancia	/dis'tanθia/	distance
36.	distinción	/distinθi'on/	distinction
37.	distribución	/distriβuθi'on/	distribution
38.	diversificación	/diβersifikaθi'on/	diversification
39.	elasticidad	/elastiθi'ðað/	elasticity
40.	electricista	/elektri'θista/	electrician
41.	ensuciar	/ensuθi'ar/	to get sth dirty
42.	esbozar	/esβo'θar/	to sketch
43.	escasez	/eska'seθ/	shortage
44.	escenario	/esθe'nario/	stage
45.	escepticismo	/esθepti'θizmo/	scepticism
46.	esclarecimiento	/esklareθi'miento/	clarification
47.	fascinación	/fasθinaθi'on/	fascination
48.	fluorescencia	/flwores'tenθia/	fluorescence
49.	ilustración	/ilustraθi'on/	illustration
50.	imprecisión	/impreθisi'on/	lack of precision

## 8. The Meaningful Silence of Spanish 'H'

In reference to the silent letter **H**, Irene Hernández Velasco quotes José Manuel Blecua, a former director of the Royal Spanish Academy (Real



Academia Española), in her article *‘La incógnita de la letra H: ¿por qué existe si no suena?’*<sup>31</sup>.

To begin with, the renowned linguist explains why the Spanish noun ‘huevo’ (*Eng. egg*) takes the **H**; this happens because the role of **H** is to distinguish between the letters U and V, which centuries ago were written the same: «Tomemos por ejemplo la palabra ‘huevo’. A simple vista, parece absurdo que lleve una H inicial. Pero esa H está justificada. Antiguamente, las letras U y V se escribían exactamente igual, con la misma grafía. La H sirve para identificar que la letra que la sucede en la palabra ‘huevo’ es una U y no una V», Blecua explains.

Next, José Manuel Blecua gives more insights into the values of the silent letter **H**, namely he analyses the spelling of the Spanish noun ‘búho’ (*Eng. owl*), a noun whose letter **H** signals the presence of a hiatus: «La palabra ‘búho’. La H intercalada sirve para marcar un hiato.»

In addition to José Manuel Blecua’s examples, Irene Hernández Velasco argues that **H** is relevant, too, whenever we consider differentiating a series of homophones, i.e. ‘huno’ (*Eng. Hun*) - ‘uno’ (*Eng. one*); ‘hojear’ (*Eng. to flick through sth.*) - ‘ojear’ (*Eng. to have a quick look at sth.*); ‘¡hola!’ (*Eng. hello!; hi!*) - ‘ola’ (*Eng. wave*), or ‘¡hala!’ (*Eng. interjection; come on!*) - ‘ala’ (*Eng. wing*): «[...] Y, por supuesto, la H sirve a la hora de escribir para diferenciar palabras homófonas, vocablos que en el lenguaje hablado suenan exactamente igual aunque tienen significados distintos. Porque no es lo mismo ‘huno’ que ‘uno’, ‘hojear’ que ‘ojear’, ‘hola’ que ‘ola’ o ‘hala’ que ‘ala’.»

As far as the Spanish silent letter ‘**H**’ is concerned, the linguist Leonardo Gómez Torrego also highlights the following: «La *h* procedente del latín. La gran mayoría de las palabras que llevan *h* proceden de otras palabras latinas que tenían esta consonante. Ejemplos: *hominem* > *hombre*; *humerum* > *hombro*. En otros casos procede de palabras que en latín tenían una *f*- inicial: *famen* > *hambre*; *fumum* > *humo*.» (Gómez Torrego, 2007: 418)

Nº	Spanish Words	Phonemic Transcription	English Translation
1.	adherirse a	/aðe'rise/	to adhere to sth
2.	ahí	/a'i/	there
3.	ahínco	/a'inko/	eagerness
4.	ahora	/a'ora/	now
5.	ahorrar	/ao'rar/	to save
6.	alhaja	/a'laxa/	jewel

<sup>31</sup> <https://www.bbc.com/mundo/noticias-41667461>, Irene Hernández Velasco. ‘La incógnita de la letra H: ¿por qué existe si no suena?’, retrieved November 11<sup>th</sup>, 2022.



7.	anhelar	/ane'lar/	to long for sth
8.	aprehender	/apreen'der/	to seize
9.	azahar	/aθa'ar/	orange blossom
10.	barahúnda	/bara'unda/	uproar
11.	buhardilla	/bwar'ðíla/	attic
12.	cacahuete	/kaka'wete/	peanut
13.	coherencia	/koe'renθia/	coherence
14.	cohesión	/koesi'on/	cohesion
15.	cohete	/ko'ete/	rocket
16.	deshabitado	/desaβi'taðo/	empty
17.	desheredar	/desere'ðar/	to disinherit
18.	deshidratación	/desiðrataθi'on/	dehydration
19.	deshilvanado	/desilba'naðo/	disjointed
20.	deshonestidad	/desonesti'ðað/; /desonesti'ða/	dishonesty
21.	enhorabuena	/enora'βwena/	congratulations on sth
22.	exhaustivo	/eksaus'tiβo/	thorough
23.	hábil	/'aβil/	skilful
24.	habitante	/aβi'tante/	inhabitant
25.	habladurías	/aβlaðu'rias/	rumours
26.	hablante	/a'βlante/	speaker
27.	hallazgo	/a'laθɔ/	discovery
28.	hazaña	/a'θaɲa/	exploit
29.	hechicería	/eθiθe'ria/	witchcraft
30.	hegemonía	/exemo'nia/	dominance

### 9. 'Ñ', the Only Spanish Letter of Spanish Origin

The only Spanish letter originating in Spain, the 'ñ' is usually perceived as much more than a mere letter, hence its depiction as a genuine identity landmark, and as an indication of the Hispanic heritage: "The Spanish letter 'ñ' is original with Spanish and has become one of its most distinctive written features. [...] the 'ñ' came originally from the letter 'n'. The 'ñ' did not exist in the Latin alphabet and was the result of innovations about nine centuries ago. Beginning in about the 12<sup>th</sup> century, Spanish scribes (whose job it was to copy documents by hand) used the tilde placed over letters to indicate that a letter was doubled (so that, for example, 'nn' became 'ñ' and 'aa' became 'ã')." <sup>32</sup>

Over the centuries, the list of letters carrying the tilde was narrowed down to a single one, the 15<sup>th</sup> letter of the Spanish alphabet, the 'ñ': "The popularity of the tilde for other letters eventually waned, and by the 14<sup>th</sup> century, the 'ñ' was the only place it was used. Its origins can be seen in a word such as 'año' (which means 'year'), as it comes from the Latin word

<sup>32</sup> <https://www.thoughtco.com/where-did-the-n-come-from-3078184>, Gerald Erichsen. 'Why and How Does Spanish Use the Ñ', retrieved October 27<sup>th</sup>, 2022.



'annus' with a double 'n'. As the phonetic nature of Spanish became solidified, the 'ñ' came to be used for its sound, not just for words with a double 'n'.<sup>33</sup>

N <sup>o</sup>	Spanish Words	Phonemic Transcription	English Translation
1.	acompañar	/a'kompajar/	to go with
2.	acunar	/'akunar/	to mint
3.	añadir	/'añadir/	to add
4.	castaña	/kas'taña/	chestnut
5.	champiñon	/'tʃampijon/	mushroom
6.	cigüeña	/θi'gwena/	stork
7.	cizaña	/θi'θaña/	discord
8.	desdeñable	/'dezðeñaβle/	insignificant
9.	escudriñar	/'eskuðriñar/	to scrutinize
10.	España	/es'paña/	Spain
11.	Gran Bretaña	/'gran bre'taña/	Great Britain
12.	guiñapo	/gi'napo/	rag
13.	hazaña	/a'θaña/	exploit
14.	hondureño	/ondu'reño/	Honduran
15.	montañismo	/monta'ñizmo/	mountaineering
16.	ñoqui	/'noqui/	gnocchi
17.	otoñal	/oto'nal/	autumnal
18.	peldaño	/pel'daño/	step
19.	reñir	/re'ñir/	to tell sb off
20.	reseñar	/rese'ñar/	to review

## 10. Conclusion

Reading never goes out of style, right? This is the reason why their language command will significantly improve, if Spanish learners choose to become avid readers. Combining the printed version of a text with its audio format will definitely enhance learners' pronunciation skills. No matter how demanding it is, and how much time it requires, reading always pays off. All the more so, in the case of Spanish learners: an improvement of their reading skills will enable them to unlock an entirely new linguistic universe. Additionally, Spanish learners' leap of faith will also reverberate across an awe-inspiring cultural experience.

Fighting de-motivation translates into learners' ability to identify the most suitable learning method, while also accurately establishing a precise timeline for the arduous endeavour to become proficient Spanish speakers.

By growing learners' awareness of the relevance of Spanish pronunciation, we hope that they will make strides to acquire linguistic

<sup>33</sup> *Ibid.*



confidence. By the same token, it has been proved that the mastery of pronunciation sets the tone for a successful language-learning journey.

## References:

- \*\*\*\*. *Diccionario de uso del español actual*, Madrid: Ediciones SM, 2000.
- \*\*\*\*. *Diccionario Oxford Study para estudiantes de inglés. Español - Inglés. Inglés - Español*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Gómez Torrego, Leonardo. *Gramática didáctica del español*, Madrid: Ediciones SM, 2007.
- <https://www.thoughtco.com/where-did-spaniards-get-their-lisp-3078240>, Gerald Erichsen. "Where Did Spaniards Get their 'Lisp' from?", retrieved October 7<sup>th</sup>, 2022.
- <https://www.thoughtco.com/pronouncing-the-c-and-z-3079535>, Gerald Erichsen. "Pronouncing the 'C' and 'Z' ", retrieved October 9<sup>th</sup>, 2022.
- <https://www.spanish.academy/blog/whats-the-spanish-lisp-all-about-the-ceceo/>, Luis F. Domínguez. 'What's the Spanish Lisp? All about the Ceceo', retrieved October 15<sup>th</sup>, 2022.
- <https://www.fluentu.com/blog/spanish/spanish-lisp/>, Hannah Greenwald. "The Spanish 'Lisp' (aka Ceceo) and Its Use", retrieved October 16<sup>th</sup>, 2022.
- <https://www.spanish.academy/blog/a-complete-spanish-pronunciation-guide-for-beginners/>, Olga Put. 'World's Most Complete Spanish Pronunciation Guide [+ Audio]', retrieved October 21<sup>st</sup>, 2022.
- <https://www.thoughtco.com/spanish-basics-4140412>, 'Start Learning Spanish with Basic Lessons', retrieved October 23<sup>rd</sup>, 2022.
- <https://www.thoughtco.com/pronouncing-the-spanish-b-and-v-3079534>, Gerald Erichsen. "Pronouncing the Spanish 'B' and 'V' ", retrieved October 27<sup>th</sup>, 2022.
- <https://www.thoughtco.com/where-did-the-n-come-from-3078184>, Gerald Erichsen. 'Why and How Does Spanish Use the Ñ', retrieved October 27<sup>th</sup>, 2022.
- <https://mausschool.com/en/learn-to-pronounce-spanish-in-just-15-minutes/>, \_\_\_\_\_. 'Learn to Pronounce Spanish in Just 15 Minutes', retrieved October 27<sup>th</sup>, 2022.
- <https://blancaquintero.com/spanish-pronunciation/how-pronounce-letters-alphabet/>, Blanca Quintero. 'Pronunciation of the Spanish Alphabet', retrieved October 30<sup>th</sup>, 2022.
- <https://dle.rae.es/cecear#85MS8OI>, \_\_\_\_\_, retrieved November 1<sup>st</sup>, 2022.
- <https://www.rae.es/dpd/ceceo>, \_\_\_\_\_, retrieved November 1<sup>st</sup>, 2022.
- <https://www.rae.es/dpd/seseo>, \_\_\_\_\_, retrieved November 1<sup>st</sup>, 2022.
- <https://lexiquetos.org/aprendamos/gramatica/tabla-del-alfabeto-fonetico-internacional-afi/>, \_\_\_\_\_, retrieved November 1<sup>st</sup>, 2022.
- <https://www.talleresguacamayo.com/fonemas-y-grafemas-del-espanol/>, \_\_\_\_\_. 'Fonemas y grafemas del español', retrieved November 1<sup>st</sup>, 2022.
- <https://www.jellyandbean.co.uk/blog/q-when-is-a-digraph-not-a-digraph/#:~:text=A%20digraph%20is%20two%20letters,ir%2C%20or%2C%20ur%20>. \_\_\_\_\_. 'When Is a Digraph Not a Digraph?', retrieved November 3<sup>rd</sup>, 2022.



- [https://global-exam.com/blog/en/general-spanish-why-it-is-important-to-have-good-pronunciation-in-spanish/](https://www.upb.edu.co/es/central-blogs/ortografia/que-es-digrafo#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20un%20d%C3%ADgrafo%3F&text=El%20idioma%20espa%C3%B1ol%20est%C3%A1%20compuesto,representadas%20por%20un%20solo%20sonido,Dora+Luz+Muñoz+Rincón. '¿Qué es un dígrafo?', retrieved November 5<sup>th</sup>, 2022.</a></p><p><a href=), \_\_\_\_\_. 'Spanish Pronunciation: Tips and Tricks to Improve your Level', retrieved November 10<sup>th</sup>, 2022.
- <https://global-exam.com/blog/en/general-spanish-learn-how-to-read-in-spanish-with-the-correct-pronunciation/>, \_\_\_\_\_. 'Learn How to Read in Spanish with the Correct Pronunciation', retrieved November 10<sup>th</sup>, 2022.
- <https://letsspeakspanish.com/blog/spanish-alphabet/>, \_\_\_\_\_. 'The Spanish Alphabet', retrieved November 10<sup>th</sup>, 2022.
- <https://www.bbc.com/mundo/noticias-41667461>, Irene Hernández Velasco. 'La incognita de la letra H: ¿por qué existe si no suena?', retrieved November 11<sup>th</sup>, 2022.
- <https://global-exam.com/blog/en/general-spanish-best-ways-to-learn-spanish-all-methods-to-become-fluent/>, \_\_\_\_\_. 'Best Ways to Learn Spanish: All Methods to Become Fluent', retrieved November 11<sup>th</sup>, 2022.
- <https://global-exam.com/blog/en/general-spanish-what-is-the-easiest-way-to-learn-spanish-tips-and-tricks/>, \_\_\_\_\_. 'What Is the Easiest Way to Learn Spanish: Tips and Tricks', retrieved November 11<sup>th</sup>, 2022.
- <https://global-exam.com/blog/en/general-spanish-top-spanish-learning-websites-and-blogs-to-improve-easily/>, \_\_\_\_\_. 'Top Spanish Learning Websites and Blogs to Improve Easily', retrieved November 11<sup>th</sup>, 2022.
- <https://www.open.edu/openlearncreate/mod/book/view.php?id=146184&chapterid=19914>, \_\_\_\_\_. 'Teaching Spanish Pronunciation', retrieved November 12<sup>th</sup>, 2022.

# Pro and Cons Using Power Point Presentations with Students

Cristina-Gabriela MARIN\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.06>

## Abstract:

*This paper has a twofold meaning, on one hand to emphasize the advantages brought by the using of Power Point presentations during English classes and on the other hand to raise the awareness upon the fact teaching based on slides does not always increase effective learning during English classes. Teaching in „the old school way” with students just sitting around and doing grammar exercises can be replaced by learning activities which are focused on „getting out” students of their shells. As with any technology, the way power Point is used will determine its pedagogical effectiveness.*

**Keywords:** *advantages, disadvantages, effectiveness, presentations, new shaping etc.*

## Rezumat:

*Această lucrare are dublu scop: de pe o parte să scoată în evidență avantajele folosirii prezentărilor Power Point în timpul orelor de limba engleză și pe de cealaltă parte să atragă atenția asupra faptului că procesul de învățare bazat pe slide-uri nu crește învățarea eficientă în timpul orelor. Predarea în stil tradițional cu studenții care doar stau așezați și rezolvă sarcinile de lucru poate fi înlocuită cu activități de învățare care să-i scoată pe aceștia din zona lor de confort. Asemenea altor tipuri de predare bazate pe tehnologie felul în care sunt folosite prezentările Power-Point va juca un rol determinant în stabilirea eficacității acestora în context pedagogic.*

**Cuvinte cheie:** *avantaje, dezavantaje, eficacitate, prezentări, o nouă formă*

## 1. Introduction

People are divided on the effectiveness of this ubiquitous presentation programme stating that power point presentations are wonderful, while others bemoan its pervasiveness. According to Van Jole<sup>34</sup> power point has a dubious reputation. It has been described as “the Viagra of the spoken word and a wonder pill for flabby lectures”.

---

\* University of Craiova.

<sup>34</sup> Het PowerPoint denken. *FEM Ide Week*. Retrieved on February 23, 2006 from <http://www.2525.com/archive2/020928.html>



They can be an effective tool to present material in the classroom and encourage active student learning. For example, during a Geography class a single power point presentation could project images of different places and be completed with questions related to the topic, a chart of related statistics and maybe a miniquiz about what was just discussed that provides students with information that is visual, challenging and engaging. Using power point presentation for media literacy presentations, thesis statements or short stories are beneficial because different contexts are being brought during classes. They can be a „literature bath”, a starting point so that students should try to talk about different contexts to express themselves.

## 2. Mentioning advantages

As language teachers we use a variety of teaching aids to explain language meaning and construction so that to engage students in a topic or as a basis of a whole activity. Using power point presentations can help teachers to present information in multiple ways (a multimodal approach) through the projection of images, and video for the visual mode; sound and music for the auditive mode; text and writing prompts for both reading and writing mode; interactive slides that ask students to do something, e.g. in a group or a class activity. In the study by Szabo and Hastings<sup>35</sup> mention the fact that over 90% of students said that Power Point is more attention capturing than the traditional method of learning and 85% found “power point lectures are more interesting than traditional ones.” They concluded that” power point lectures, at least in some circumstances, mainly add to the entertainment rather than to the education of the students. Cyphert<sup>36</sup> says that power point presentations can be paused for “a contemplative effect and they can serve as a springboard for conversation. The four major metaphors that influence teaching can be applied to power point presentations. They are described in Armenic and Craig<sup>37</sup>as:

- the transfer- knowledge is a commodity to be transferred from one vessel to another.
- the shaping conception: teaching is usually directed to developing the minds of students.
- the travelling conception: the teacher leads students to new territories and by doing so he/she gains new perspectives.
- the growing conception; the teacher is a nurturer.

---

<sup>35</sup> Using It in the Undergraduate Classroom, Should we replace the blackboard with Power point?, p. 175-187.

<sup>36</sup> The Problems of Power Point. Visual Aid or Visual Rhetoric? Business Communication Quaterly, 67, p. 80-83.

<sup>37</sup> The Internet in Undergraduate Management Education, p.437-446.



In this section we will look at a variety of ways in which power point presentations can be helpful both for practical and for motivational reasons:

- **Drills:** useful for „drilling” grammar items, for cueing different sentences or practising vocabulary (sometimes these grammar or vocabulary drills can be boring just shown in a textbook).

- **Understanding:** an easy way of explaining a theoretical framework, a concept, etc.

- **Ornamentation:** if the slides are interesting they will appeal the class, having the power (at least for the more visually oriented) to engage students and spark their interest.

- **Prediction:** they can be useful for getting students to predict what is coming next in a lesson.

- **Discussion:** power point presentations can stimulate questions such as „What is it showing?” „How does it make you feel?” „What was the artist’s/photographer’s purpose in designing it in that way”, etc. We can also write a description of a picture we might them to invent the conversation taking place between two people, as in a role-play activity.

- **ESL Warm -Up Activities** with Power Point Presentations ESL Warm -up activities with Power Point Presentations can be used during English classes in many ways: before the lesson begin, to break the ice before the beginning of the lesson, or even as time filler. Warmers bring energy to class and definitely fills the time with more learning when the lesson runs shorter than expected. Below there are some of the games that can be used during the English class with available Power Point templates to help you start.

- **Games (Communication)** Boggle Vocabulary Game -this game is based off the game boggle in which players attempt to find words in sequences of adjacent letters. The purpose of the game is to discover as many words as possible within a jumbled square of twenty-five randomly selected letters. A valid word can only be formed if each letter is contiguous (i.e. side by side, above or below, or on the diagonal) with the text and no letter position can be used more than once in any given word. It can be played individual, in pairs or in groups. *Vocabulary Bingo* -This is a quick no-prep vocabulary review game. Use the power point to show the winning pattern for the round. Students can make the grid and write vocabulary words on their notebook or you may use the Bingo card template.

*Disappearing Words*- In this simple ESL activity students are shown a word, a phrase or a sentence that disappears in two seconds! They need to remember what they saw and write them down on a mini-whiteboard or paper. The fastest team to show the correct answer wins the round.



*Give Me 5*-The teacher calls out a student to give five things on a given category in 30 seconds! This is a good activity for reviewing vocabulary.

*Word Snake*- Each team makes a line near a board, then one student per team comes to the white board and writes a word. The next student has to use the last letter of the word on the board to make another word. At the end of the game, the team with the longest word snake with all the words joined up wins the game.

*Hidden Pictures*-The teacher slowly removes the squares while students take their turns guessing what is the picture hidden behind it. The student who guesses the right word wins the game.

*Hot Seat*-One student will help the person in the „hot seat” to guess the secret image behind him/her before the time runs out. This is a classic way to develop word association and description.

#### *Categories Guessing Game*

This is like a Hot Seat game where the person in the hot seat has to guess what’s behind them. This time, however, they need to guess as many words as they can from a chosen category.

*Initials*-Students are shown different pictures and they need to take the first letter from each picture to form the mystery word.

*Visual Puzzles*-In this simple language game students will guess the mystery word based on two or three images. The pictures are the clue to the puzzle so the slides must be able to identify them first, then combine the words to get the answer. For example, the pictures of an “ic” and the letter “t” will create the word “iced” “tea” or “water” with “fall” will be “waterfall”.

*Anagrams*- It is a word, a phrase or a name found by rearranging the letters of another word. In this game the students work in teams to identify the signed words of the 1. Anagrams 2. Jumbled words. You may choose categories like: Food, Sports, Movies, etc.

Teachers have always used pictures to facilitate learning. They can be adjusted to slides in Power Point. Pictures are extremely useful for a variety of communication activities, especially where they have a game-like feeling such as to describe and draw activities.

The teacher can divide a class into four groups (A,B,C,D) and give each group a different picture that shows a separate stage in a story. Once the members of the group have studied their picture we take it away. New groups are formed with four members each- one from group A, one from group B, and so on. By sharing the information they saw in their pictures, they have to work out what the story the pictures together are telling. Slides with pictures are useful for getting students to predict what is coming next in a lesson. This use of pictures is very powerful and has the advantage of engaging students in the following task.



Slides showing pictures can stimulate questions such as: „*What is it showing?*” „*How does it make you feel?*” „ *What’s the artist’s / photographer’s purpose in designing it?*” ” *Would you like to have it in your house?* „*How much would you pay for the picture?*” Storytelling <sup>38</sup> has become a power point trend because both emotions and information need to be packaged in exciting stories to be persuasively communicated. To do this, core messages and content should be visualised with pictures or videos. Many presenters use flat design which favours simple, two-dimensional icons, graphics and diagrams. There is another useful function for visually enhancing presentations: the Morph transition<sup>39</sup>. It can be used to create animations and transition effects in a presentation. The Zoom effect is great for presenting infographics and it can be used to create interactive slide overviews.

Power Point slides can be suitable for generating language cards or even posters.

In multinational classes, for example many students will enjoy providing short guides/ descriptions about their own countries

### 3. Mentioning some disadvantages

Using power point slides has contributed to the belief that expecting and requiring students to read books, attend classes, take notes or do assignments is unreasonable. Courses designed around slides therefore propagate the myth that students can become skilled and knowledgeable without working through dozens of books, hundreds of articles, etc. Latest reviews of research on Power Point found that while students liked Power Point better than overhead transparencies, Power Point did not increase learning. Research comparing teaching based on slides against other methods such as problem-based learning where students develop knowledge and skills by confronting realistic, challenging problems-predominantly supports alternative methods. Alley, Schreiber, Pamsdell and Muffo<sup>40</sup> suggest that power point slide design „affects audience retention” and they conclude that „succint sentence headlines are more effective”. A major pedagogical issue with power point presentations is that receivers are “passively engaged” rather than “actively engaged”<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> Storytelling in power point is the process of translating your presentation’s argument into a compelling narrative.

<sup>39</sup> The Morph transition **allows you to animate smooth movement from one slide to the next**. You can apply the Morph transition to slides to create the appearance of movement in a wide range of things-text, shapes, pictures, SmartArt graphics, and WordArt.

<sup>40</sup> How the design of headlines in presentation slides affects audience retention, p. 233.

<sup>41</sup> Jones, 2003.



Slides encourage instructors to present complex topics using bullet points, slogans, abstract figures and oversimplified tables with minimal evidence. They discourage deep analysis of complex situations because it is nearly impossible to present a complex, ambiguous situation on a slide. This gives students the illusion of clarity and understanding. There are a host of possible reasons for a lecture going wrong: a badly planned course, inadequate preparation, feeling uninspired on the day, disengaged students, a too large audience, a poorly designed auditorium. The physical face – to face lecture is potentially a complex and open event where the students, the readings, the lecturer and a case-based on a theoretical problem interact.

A power point presentation locks the lecture into a course and cuts off the possibility of improvisation and deviation, and the chance to adapt to student input without veering off course. To be interesting and relevant in a lecture teachers need to ask questions and experiment not by providing solutions and results. As it turns out power point presentations has not empowered academia. The basic problem is that a lecturer is not intended to be selling bullet point knowledge to students, rather they should be making the students encounter problems.

### **Conclusion**

In the past three decades there has been a decisive shift in the media that have been used to communicate messages in education settings. We have gone from "chalk and talk" period to "flip-charts and Power Point slides". The teaching of English is in a constant state of flux with new theories and practices and materials erupting all over the world on an almost daily basis. In a world where certain values are immutable and where the qualities that make a good teacher may well be universal, change is nevertheless the lifeblood of this profession. Nowadays, we should be mindful that using power point presentations is having a serious effect on education Power point is not only a means of facilitating what teachers have always done but also, it is changing the way we engage with our students in the disciplines we profess.

All in all, we should also be aware of the culture customs and behaviour that are dragged along with power point presentations and how they affect the way we think about our students and our disciplines.



---

## References:

- Armenic, J.H. & Craig R.J (1999). *The Internet in undergraduate management education: A concern for neophytes among metaphors*, Prometeus 17.
- Cyphert, D. (2004). *The Problems of Power point : Visual Aid or Visual rhetoric?* Business Communication Quaterly, 67.
- Van Jole, F. (2000, November). Het PowerPoint denken. *FEM Ide Week*. Retrieved on February 23, 2006 from <http://www.2525.com/archive2/020928.html>
- Szabo, A. & Hatings N. (2000). Using IT in the undergraduate classroom. Should we replace the blackboard with Power Point? *Computers and Education*, 35.

# L'implication de l'enseignant dans l'intégration des étudiants en difficulté d'apprentissage

Daniela SCORTAN\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.07>

## Abstract:

*In recent years, more and more students are faced with learning difficulties and the conditions of integration of these students are a concern for many teachers and specialists. First, a teacher can adapt his teaching strategies in several ways. He can offer more concrete teaching based on physical media, reformulate instructions or explanations, reinforce expected behaviors or offer several short work sessions rather than a single long session. Secondly, a teacher can also diversify his teaching. He can, for example, take advantage of cooperative teaching by asking a student to explain a certain subject to others or create a team made up of a more advanced student and a student with learning difficulties. The teacher could also offer learning recovery sessions to students for whom certain notions remain misunderstood. While making it easier for the teacher, cooperative learning allows students to help and support each other.*

**Keywords:** *teaching, learning difficulties, integration, strategies, cooperative learning*

## Rezumat:

*În ultimii ani, tot mai mulți studenți se confruntă cu dificultăți de învățare iar condițiile de integrare a acestor studenți reprezintă o preocupare pentru mulți profesori și specialiști. În primul rând, un profesor își poate adapta strategiile de predare în mai multe moduri. El poate oferi o predare mai concretă bazată pe suporturi fizice, poate reformula instrucțiunile sau explicații, poate consolida comportamentele așteptate sau poate oferi mai multe sesiuni scurte de lucru față de o singură sesiune lungă. În al doilea rând, un profesor își poate diversifica și predarea. El poate, de exemplu, să profite de predarea prin cooperare cerând unui elev să explice altora un anumit subiect sau să creeze o echipă formată dintr-un elev mai avansat și un elev cu dificultăți de învățare. Profesorul ar putea oferi și sesiuni de recuperare studenților pentru care anumite noțiuni rămân neînțelese. Facilitând misiunea profesorului, învățarea prin cooperare permite studenților să se ajute și să se sprijine reciproc.*

**Cuvinte cheie:** *predare, dificultăți de învățare, integrare, strategii, învățare prin cooperare*

\* Lect. univ. dr., Université de Craiova, Département de langues modernes appliquées, danielascortan@yahoo.com



## Introduction

Les difficultés d'apprentissage sont un terme utilisé pour décrire les personnes qui sont incapables de traiter les informations aussi rapidement que les autres, qui mettent plus de temps à développer de nouvelles compétences et à comprendre des informations complexes, et qui peuvent avoir des difficultés à interagir avec d'autres personnes.

Une difficulté d'apprentissage est un trouble neurologique qui affecte la capacité d'apprentissage d'une personne. Selon Bourassa (1997: 1): « est considéré en difficulté d'apprentissage tout élève qui, malgré une intelligence normale, voire supérieure, et une intégrité tant sensorielle (vue, ouïe) que motrice, est incapable d'apprendre à lire, à écrire ou à résoudre des problèmes mathématiques aisément maîtrisés par d'autres enfants du même âge. La majorité des élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage ont pourtant appris, sans médiation formelle, la communication orale, le dessin, l'interaction sociale, etc. »

Il est intéressant de noter que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage peuvent être aussi intelligents que leurs collègues. Cependant, ils peuvent trouver difficile d'écrire, de lire, de raisonner des informations, d'épeler correctement ou de traiter des informations. Ils font face à de tels défis lorsqu'ils doivent se débrouiller seuls. Pour expliquer, ces étudiants ont besoin d'apprendre les modalités qui leur conviennent le mieux. Il est possible qu'ils ne soient pas conscients des façons dont ils peuvent apprendre. Ils peuvent ne pas être en mesure de développer une approche autonome de l'apprentissage et chercheront souvent de l'aide. D'ailleurs, ce n'est pas que le succès soit pour eux un rêve surréaliste. S'ils reçoivent le soutien adéquat de leurs enseignants, de leurs camarades de classe et de leurs parents, ils peuvent surpasser les autres. Parmi ceux-ci, étant leur professeur, nous sommes leur rayon d'espoir le plus brillant. Tourrilhes (2006 : 118) considère qu'il s'agit d'une jeunesse en danger que nous devons aider :

« Ainsi cette jeunesse ne sera-t-elle plus considérée comme un problème lorsque lui sera reconnue la difficulté de se socialiser dans un monde toujours plus éclaté. Elle sera alors perçue comme une jeunesse en danger qu'il faut accompagner dans la construction de soi comme être autonome et capable de faire ses choix. »

Pour que l'étudiant ayant des troubles d'apprentissage réussisse, il faut mettre l'accent sur la réussite individuelle, les progrès individuels et l'apprentissage individuel. Cela nécessite un enseignement de rattrapage spécifique, dirigé, individualisé et intensif pour les étudiants en difficulté.



Il faut concentrer les activités sur l'évaluation de chaque étudiant afin de suivre ses progrès dans le programme. Les préoccupations individuelles doivent primer sur les préoccupations collectives ou curriculaires ou sur l'organisation et la gestion des contenus des classes de formation générale.

La responsabilité de l'éducation d'un étudiant en difficulté est partagée par les enseignants, l'école et les systèmes de soutien de l'étudiant. Dans le cadre de la mise en œuvre des plans et des ajustements convenus, les enseignants sont impliqués dans le cycle quotidien de planification, d'enseignement et de suivi des progrès de leurs étudiants. Étant donné que les étudiants arrivent en classe avec une gamme variée de besoins d'apprentissage, les enseignants ont besoin d'un riche ensemble de stratégies sur lesquelles s'appuyer pour répondre à ces besoins.

### **Stratégies pour l'intégration des étudiants en difficulté d'apprentissage**

L'inclusion est un concept dans l'éducation le plus souvent associé aux groupes minoritaires et aux personnes en difficulté, mais en fait, l'inclusion concerne tout le monde. L'inclusion est un droit humain, un droit légal pour tous et un pilier central de la politique éducative. L'éducation inclusive signifie que tous les élèves sont accueillis par leur école dans des cadres adaptés à leur âge et sont soutenus pour apprendre, contribuer et participer à tous les aspects de l'école. Bellot et Loncle (2013 : 5) considèrent l'intégration comme la voie de sortie de la vulnérabilité :

« Pour autant, la notion de « jeunesse vulnérable » nous semble pour le moins ambiguë. D'un côté, comme toute notion « éponge », elle absorbe sous un même processus de construction sociale toutes les expériences, toutes les situations vécues par les jeunes, en prescrivant une solution. La voie de sortie de la vulnérabilité serait celle de l'intégration, sans qu'il soit possible de nommer le sens que prend cette intégration, ni même comment on y parvient. D'un autre côté, la lecture extensive de la vulnérabilité ferait une population vulnérable, au mieux, de l'ensemble de la jeunesse, ou, au pire, de l'ensemble des individus. »

L'éducation inclusive concerne la façon dont les écoles sont développées et conçues, y compris les salles de classe, les programmes et les activités afin que tous les élèves apprennent et participent ensemble. Les étudiants en difficulté ont généralement besoin d'autres moyens d'accéder au matériel ou aux activités d'apprentissage. Tourrilhes (2006 : 116) souligne l'importance de l'école dans l'intégration des élèves en difficulté :



« L'école, qui représente un facteur d'intégration, renforce aussi l'exclusion pour celui qui échoue et se retrouve, par là même, marginalisé à cause des phénomènes de retard et de décrochage scolaires, des orientations dans des filières dévalorisées et des sorties du système scolaire sans diplôme ou avec peu de qualification, conditions propices au chômage, aux petits boulots précaires et à la dévalorisation de soi. »

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) est une approche de la planification d'un apprentissage inclusif et personnalisé qui vise à donner à tous les élèves une chance égale de réussir. L'approche offre une flexibilité dans la manière dont les étudiants accèdent au matériel, s'y engagent et montrent ce qu'ils savent. Le cadre de la conception universelle de l'apprentissage aide les enseignants à élaborer des plans de cours et des évaluations adaptés à tous les apprenants. Elle repose sur trois grands principes: l'engagement (la recherche de plusieurs façons de motiver les étudiants), l'offre (le choix des devoirs qui sont pertinents à leur niveau pour soutenir l'intérêt des étudiants) et la représentation (la présentation des informations dans plusieurs formats). L'application de la CUA peut aider les enseignants à planifier de manière à permettre aux élèves d'effectuer un large éventail d'activités garantissant que tous les élèves peuvent comprendre les exigences des tâches d'apprentissage et démontrer leur apprentissage. Selon Belleau (2015) cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage valorise l'équité, l'inclusion, l'égalité et la réussite pour tous.

Plusieurs stratégies peuvent être utilisées pour soutenir l'intégration des étudiants en difficulté. Un enseignement efficace qui permet des ajustements personnalisés est facilité par une planification minutieuse. De nombreuses ressources pédagogiques sont principalement visuelles, mais si les enseignants proposent un mélange de formats : texte, audio, vidéo et apprentissage pratique, cela donne à tous les étudiants une chance d'accéder au matériel de la manière la mieux adaptée à leurs besoins.

Une autre stratégie se concentre sur l'action et l'expression. L'enseignant offre aux étudiants plus d'une façon d'interagir avec le matériel et de montrer ce qu'ils apprennent. Par exemple, les étudiants choisissent entre passer un test papier-crayon, faire une présentation orale ou faire un film. Pour les étudiants en difficulté, le processus de surveillance et d'examen continu de l'efficacité du soutien personnalisé à l'apprentissage est important afin d'évaluer les progrès de l'apprentissage dans le contexte du programme et de trouver des solutions pour améliorer la trajectoire d'apprentissage de chaque étudiant, idéalement basée sur une approche qui s'appuie sur les forces.

Un étudiant à mobilité réduite peut avoir besoin de mobilier spécialisé et d'outils spécialisés pour écrire ou communiquer son



apprentissage s'il ne peut pas tenir un crayon ou taper facilement. De même, un étudiant ayant une déficience visuelle peut avoir besoin d'une planche à pente, de matériel avec du texte agrandi et d'objets texturés ou physiques à tenir et à toucher pour l'aider à en apprendre davantage sur un sujet ou un concept spécifique. D'autres stratégies incluent : ajuster l'espace physique ou virtuel de la classe, utiliser une forme de technologie adaptative ou d'assistance, ou la langue des signes, préparer du matériel modifié, avec un contenu comportant des éléments visuels et auditifs alternatifs.

L'utilisation du magnétophone est une excellente ressource d'apprentissage pour aider les étudiants dyslexiques. Étant donné que les étudiants dyslexiques ont des difficultés à lire, les leaders mondiaux des technologies d'assistance et du soutien aux personnes en difficulté suggèrent d'utiliser un magnétophone pour traduire verbalement les instructions. Plutôt que de fournir à un étudiant un document écrit, l'enseignant peut enregistrer ses instructions sur un magnétophone personnel et le remettre à l'étudiant pour qu'il l'écoute. De cette façon, au lieu de lutter avec une liste d'instructions, l'étudiant peut s'asseoir à son bureau et écouter les instructions via un casque privé pendant que les autres collègues prennent leur temps pour lire.

Une autre stratégie consiste dans l'intégration de nombreux repères visuels pendant les cours, tels que des affiches, des vidéos, des graphiques et des tableaux. L'enseignant peut également utiliser des marqueurs pour tableau blanc en couleurs lorsqu'il écrit pour mettre en évidence les sujets importants.

Une autre stratégie qui donne des résultats est de réduire le besoin d'écriture. Les étudiants atteints de dysgraphie ont des difficultés à écrire des lettres et des mots. Les étudiants atteints de ce problème ont généralement une écriture illisible, un espacement irrégulier, une mauvaise orthographe et des difficultés à composer des phrases. Le plus grand problème est cependant leur incapacité à penser et à écrire en même temps. Cela peut être fait en fournissant des copies des instructions de classe, des notes, des plans ou des feuilles d'étude pré-imprimées en classe, au lieu de leur demander de copier des notes du tableau blanc ou du manuel.

Une autre stratégie d'apprentissage efficace pour les étudiants dysgraphiques est l'incorporation des TIC et des logiciels d'apprentissage spéciaux dans l'évaluation. Au lieu de les noter sur un rapport écrit, l'enseignant peut permettre aux étudiants de présenter leur travail à travers une gamme d'images, de sons et de vidéos. Les étudiants dyslexiques peuvent également recevoir des livres audio. Ceci est communément appelé par l'expression « lire avec vos oreilles ».



De nombreux étudiants ayant des troubles d'apprentissage aiment utiliser la technologie et aiment encourager les autres pour qu'ils fassent de même. La technologie est intrinsèquement habilitante et les apprenants ayant des niveaux d'alphabétisation traditionnels relativement faibles peuvent utiliser les ressources numériques à un niveau plus élevé que prévu pour atteindre leurs propres résultats. Selon Bărbuceanu (2020) l'incorporation de la technologie dans l'éducation offre des chances équivalentes à tous les élèves et il est donc très important que l'instruction humaine mondiale fournisse de nouvelles perceptions pour les apprenants indépendants et non seulement pour eux, comme la croissance professionnelle et le pouvoir de participer.

L'utilisation des aides visuelles et des techniques d'apprentissage multisensorielles peut se révéler très utile. L'enseignant peut utiliser des techniques d'apprentissage multisensorielles qui engageront les étudiants qui ont de la difficulté à se concentrer et à prêter attention. L'apprentissage multisensoriel est l'intégration de la vue, de l'ouïe et du toucher. L'inclinaison multisensorielle peut activer différentes parties du cerveau et est particulièrement efficace pour les étudiants dyslexiques. Selon Chirițescu et Păunescu (2019) le monde des prémises non verbales comprend une variété de moyens de communication et joue un rôle décisif dans la réalisation de la communication.

### **Le rôle de l'enseignant dans la réussite des étudiants en difficulté d'apprentissage**

Une première approche serait de créer un environnement d'apprentissage idéal en réduisant au minimum les bavardages en classe. Les étudiants ayant des troubles d'apprentissage trouveront plus facile de se concentrer dans une atmosphère calme et dans un espace exempt de distractions. Pour aider l'étudiant à rester installé et à se concentrer, l'enseignant doit réfléchir à l'endroit où il serait le mieux assis. Est-il préférable que l'étudiant s'assoie loin des fenêtres et des portes pour minimiser les distractions des visiteurs, des oiseaux ou de la météo ? Est-il préférable que l'étudiant soit assis juste en face de notre bureau ? L'étudiant doit-il être assis à côté de son meilleur ami pour favoriser un sentiment de détente ? L'enseignant doit essayer de créer un coin de lecture silencieux ou un bureau de réflexion silencieux. Ces lieux favorisent un lieu sûr où les étudiants peuvent travailler en silence. Les salles de classe aménagées avec des sièges en rangées, en mettant l'accent sur l'enseignant, fonctionneront mieux que d'avoir des étudiants assis autour de tables ou face à face dans d'autres dispositions.

Lorsque nous enseignons à des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, il y a quelques règles générales à suivre : rendre



l'apprentissage participatif, encourager l'apprentissage collaboratif, décomposer les tâches en étapes plus petites qui s'intégreront progressivement à l'objectif de la tâche, utiliser les mots, la langue, le matériel et le contexte personnel des apprenants. L'enseignant doit être clair sur le but de l'activité et comment il se rapporte aux besoins de compétences de l'apprenant. L'enseignant doit faire en sorte que les informations écrites et orales soient claires, il doit utiliser des termes sans ambiguïté et suivre les directives clairement. L'enseignant doit être conscient de ses propres attitudes et points de vue et de la façon dont ils peuvent involontairement influencer les apprenants. L'enseignant doit observer ce qui fonctionne pour un apprenant particulier et ce qui ne fonctionne pas. Il faut résoudre tous les problèmes émotionnels qui créent une barrière avant que l'apprentissage puisse avoir lieu.

L'enseignant doit encourager les étudiants à être créatifs ce qui leur permettra d'élargir leurs idées et leur réflexion. Le travail collaboratif avec collègues leur permettra de démontrer et de mettre à profit leurs compétences, leur expérience et leurs réalisations. Le fait de faire travailler deux étudiants ensemble peut promouvoir des environnements d'apprentissage actifs qui nourrissent et soutiennent des expériences d'apprentissage positives. Selon Lăpădat et Lăpădat (2020) nous attendons de notre partenaire de communication qu'il voie le monde comme nous. Chaque individu filtre sa perception du monde en fonction de ses connaissances, compétences et expériences. Pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage, c'est un excellent moyen de s'assurer subtilement qu'ils sont engagés et qu'ils reçoivent les ressources dont ils ont besoin pour réussir. Après tout, personne ne veut se sentir différent ! Les étudiants qui aident activement les autres collègues à apprendre renforcent leur propre apprentissage en instruisant les autres ! Et l'étudiant qui reçoit l'aide en classe se sentira plus à l'aise et plus ouvert pour interagir avec les autres. Brunet et Goupil (1983 : 246) affirment que les interactions entre les élèves contribuent à leur croissance personnelle et sociale :

« La croissance personnelle et sociale; il s'agit ici de la capacité d'identifier ses propres préjugés envers les élèves, l'aide à l'élève qui ressent des sentiments d'incompétence, d'échec ou de frustration, la création et la planification d'activités pour augmenter les interactions des élèves entre eux, la mise en place des activités qui apprennent aux élèves à s'accepter entre eux et la mise en place d'activités qui sont motivantes. »

Si nous travaillons avec des étudiants qui appartiennent également à un autre groupe ethnique minoritaire, nous devons nous rappeler que leur appartenance ethnique est un aspect important de leur identité. Nous devons être conscients du langage que nous utilisons et de celui utilisé par



les autres membres du groupe, y compris la communication non verbale ; nous devons être prêts à changer si nous pensons que c'est approprié. Nous devons encourager les étudiants à demander de l'aide et leur montrer que cela est acceptable et ce n'est pas un signe d'échec. Nous devons écouter attentivement ce que disent les apprenants et répondre toujours au contenu de ce que quelqu'un dit et ne nous laisser pas induire en erreur par le style de livraison.

Ces étudiants demandent de l'aide pour apprendre la « bonne façon d'apprendre » et pour traiter l'information. Pour cela, nos commentaires seront importants pour eux afin qu'ils puissent s'améliorer. Ces étudiants ne manquent peut-être pas de zèle pour apprendre mais ils ont besoin de plus de soutien de notre part. Lorsque nous fournissons des commentaires de qualité, ils peuvent identifier leurs lacunes. Après cela, ils peuvent travailler sur les aspects qui leur manquent et obtenir de meilleurs résultats avec notre aide.

De plus, nous pouvons également prendre des commentaires de leur part. Nous pouvons leur demander si les méthodes d'enseignement sont adaptées à leurs besoins ou s'ils souhaitent de légers changements. Les commentaires doivent aller dans les deux sens, après tout ! En outre, indépendamment de toutes les différences, le feedback est l'un des moyens cruciaux de l'amélioration de soi.

L'enseignant doit aussi penser à prévoir du temps supplémentaire pour effectuer les tâches de classe. Pour certains étudiants ayant des troubles d'apprentissage, 30 minutes supplémentaires pour passer un test font la différence entre la réussite et l'échec ; surtout pour les étudiants dyslexiques. Les étudiants dyslexiques trouvent la lecture et le traitement des mots écrits extrêmement délicats. Lorsqu'ils sont imprimés sur une page, les mots et les lettres apparaissent souvent confus ou mélangés. La dyslexie étant un trouble d'apprentissage basé sur le langage, les étudiants dyslexiques ont normalement des problèmes de lecture, de décodage des lettres, de compréhension de texte, d'écriture et d'orthographe. Pour cette raison, les étudiants dyslexiques devraient disposer de plus de temps pour passer les examens, les tests, les activités écrites en classe et toutes les autres évaluations sommatives. Ce temps supplémentaire donne aux étudiants la possibilité de passer les tests à leur propre rythme.

## Conclusions

Pour résumer, tous les étudiants ont un droit égal à prospérer grâce à l'éducation. Nous avons souvent vu des gens franchir toutes sortes d'obstacles pour réaliser ce qu'ils désirent. C'est ce qui inspire le monde et le maintient en marche. Nos étudiants ayant des troubles



d'apprentissage peuvent aussi être performants et gagnants. Ils exigent simplement plus d'attention, plus de patience et plus d'engagement de notre part en tant que leur guide. Nous pouvons également montrer à ces étudiants une chaleur supplémentaire pour les aider à réussir.

## Bibliographie

- Bataille, P., Julia Midelet, J. (2021). *L'école inclusive : un défi pour l'école : repères pratiques pour une formation adaptée des élèves*, ESF.
- Bărbuceanu, C. D. (2020). Visual Teaching – Using Digitalised Material to Engage ESP Students, *Revista de Științe Politice*, Revue des Sciences Politiques, Craiova: Universitaria Publishing House, no. 67, 36-44.
- Belleau, J. (2015). La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous. CAPRES. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conceptionuniverselle-apprentissage-2015.pdf?sequence=2>
- Brunbrouck, A. (2018). *Dépasser les difficultés d'apprentissage, Comment révéler le potentiel de chacun?*, Retz.
- Chirișescu, I. M., Păunescu, A. (2019). Diplomacy and Motivation in the Political Discourse. *Revista de Științe Politice*. Revue des Sciences Politiques, no. 62, 12-21.
- Tourrilhes, C. (2006). Construction sociale d'une jeunesse en difficulté. *Agora débats/jeunesses*, 40, fait partie d'un numéro thématique : La démocratie associative? *Perspectives historiques*, p. 108-119.
- Bellot, C., Loncle, P. (2013). Présentation: l'accompagnement des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, 70, p. 3-9.
- Bourassa, M. (1997). Les difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 25(2), p. 1-5.
- Brunet, L., Goupil, G. (1983). Étude comparative des habiletés requises pour effectuer l'intégration scolaire des enfants en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), p. 243-249.
- Lăpădat, L., Lăpădat, M.M. (2020). Teaching Foreign Languages Between Tradition and Contemporary Synchronicity, *Revista de Științe Politice*, Revue des Sciences Politiques, Craiova: Universitaria Publishing House, no. 68, 139-148.
- Pastor, L., Toupiol, G., Hervé, G. (2015). *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Retz.
- Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?*, De Boeck Supérieur.
- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*, De Boeck Supérieur, 2020.
- Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite : Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage*, De Boeck Supérieur.
- Woodcock, S. (2021). *Diagnostiquer le potentiel des troubles de l'apprentissage Compréhension et attentes des étudiants ayant des difficultés d'apprentissage*, Notre Savoir.

# ESP Exercises Building Strategies

Irina Janina BONCEA

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.08>

## Abstract:

*In the currently hyper-technologised world of information, unhindered access to limitless resources has made it possible for ESP teachers to easily retrieve ideas and inspiration for designing course activities that tackle students' needs optimally. Nonetheless, the inspiration for ESP course activities can run dry at some point. Additionally, each new generation of students brings along newly emerging needs generated by a constantly changing world, hence the necessity of ESP exercises and activities to be constantly updated and customised. The current paper proposes a personal insight into how ESP activities can be conceived starting from a technical Reading text for the engineering field. We have sought to create a wide range of exercises derived from the technical reading texts, so that they incorporate an integrated skills approach into the ESP class, serving, perhaps, as a source of inspiration for other teachers in devising their course activities.*

**Keywords:** *ESP learning strategies, ESP materials conception, Technical English learning activities*

## 1. Introduction

In the current paper, the input basis for the exercises development will consist of a Reading text from the engineering field, particularly because technical English may often be perceived as a dry, non-inspirational type of ESP input source. Not only will we prove otherwise but we shall also demonstrate it to be an excellent starting point for a wide range of integrated skills activities. The reading process dwells on a variety of strategies, skills and types of texts that render the reading task multifaceted as a combination of mental processes, knowledge and abilities. As Grabe (2004, p. 55) puts it "[Reading] should be centered on the use of and training in multiple strategies to achieve comprehension." Thus, the optimal usage and effectiveness of the reading process will involve frequent practice with clear purposes and expectations.

Additionally, the use of authentic and adapted readings empowers students to access specific content-based expressions and vocabulary, and become skillful at awaringly recognizing the organization of the information and the structure of the target language. Students also require



specific training in the use of terminology related to their field of study, thus feeling more engaged (Scott & Winograd, 2001) and gaining a sense of relevance in the context of their chosen profession. Cantoni-Harvey (1987, p. 201) emphasize the importance of vocabulary in processing target language input: "Language is essential for understanding content materials and can be taught naturally within the context of a particular subject matter. "For the ESP teacher, language refers to **general lexis** that is easily understood or gathered from context and **specialised** (technical) **lexis** that requires the conception of exercises through which it will be taught. Evidently, the former will be heavily used to teach the latter.

When teacher conceive activities they focus on content, language and learning strategies working in tandem to develop multiple skills in their students while ensuring students also develop an autonomy of learning. As stated by Noles and Dole (2004:179) "Researchers have collected much evidence that supports explicit strategy instruction. The teaching of strategies empowers readers, particularly those who struggle, by giving them the tools they need to construct meaning from text. Instead of blaming comprehension problems on students' own innate abilities, for which they see no solution, explicit strategy instruction teaches students to take control of their own learning and comprehension." As students navigate through the proposed exercises, they should also be made aware of the learning path so that they can replicate it in their future independent learning.

The teacher starts by introducing the topic so that the students can define the concept of interest (warm-up). Then, they identify technical vocabulary using pictures, they will use the new words in context through guessing, scrambling, matching, and gap completion activities (while and post-reading). With this type of activities students are prepared for maximising the reading process and are also introduced to the recognition of learning strategies. After that, they read short pieces of text in groups (post-reading) and the teacher revises the reading comprehension exercises with the whole class (After-reading). Then, students reflect on their experience of strategy use. Finally, there a self-evaluation in which each student reflects on learning attitudes, content learning, development of reading comprehension skills and expand learning strategy awareness. Each stage is important as it allows for the gradual increase in difficulty and complexity, allowing students time to adjust to higher levels of effort, cognition, memorisation, abstractisation.

**Preparation (Warm up):** Students prepare for strategy instruction by identifying their prior knowledge and the use of specific strategies. This stage draws on students' prior knowledge of the subject matter and brings



it to the surface while setting up an environment of familiarity that students will perceive as a confidence booster.

**Presentation:** The teacher demonstrates the new learning content and explains how and when to use the learning strategies formulated as tasks. For instance, reading strategies include silent reading used for increased comprehension and loud reading which is particularly useful for developing fluency and correcting pronunciation. Both strategies should be used in tandem.

**Practice (while Reading):** Students read using the strategy with activities of adapted and increasing difficulty. The strategy may include associations between technical vocabulary and visual aids provided along the text, as we shall see in the demonstration below, the use of textual clues to elicit meaning from context,

**Evaluation (While Reading):** Students self-evaluate their use of the learning strategy and how effective the strategy was for them. Very commonly, most students are visual learners, which translates as being more efficient when visual aids (pictures, diagrams, charts, animations) are provided. Other students enjoy detective-like activities in which they must follow the trail of contextual clues to discover meaning.

**Expansion (After Reading):** Students extend the usefulness of the learning strategy by applying it to new situations or learning tasks.

## 2. Illustration of Learning Strategies Starting from Technical Texts

In the following section we will start from a technical reading text and try to illustrate a wide range of activities that can be devised to employ a variety of learning strategies in an integrated skills approach. The aim of this approach is to demonstrate how technical texts can be the starting point for an array of different learning activities that can inspire teachers of ESP in their course materials conception endeavours.

### ESP Lesson: Describing Modern Engines

**Level: Intermediate**

**Integrated skills: Reading, Speaking, Writing**

**Focus- Modern Engines, Present Tense Simple**

#### Activity 1: Pre-reading: Introduction of topic-Speaking Activity

**Learning strategy: Elicitation of topic based on prior knowledge vocabulary, brainstorming,**

**Teacher uses gradient colour and font size to render variation and frequency.**

**Task:** Think about the engine of your car. Draw up a list of actions/activities that your car engine:

- does/doesn't do every day/ frequently



- does once in a while/sometimes
- never does



### Activity 2: Reading and Technical Vocabulary Identification Strategies: Pair-work, Following visual clues, matching

Task: Read the text below. The 4 strokes are in the right order, but the pictures are not. Draw arrows to match the strokes with their correct representation. Follow the visual clues.

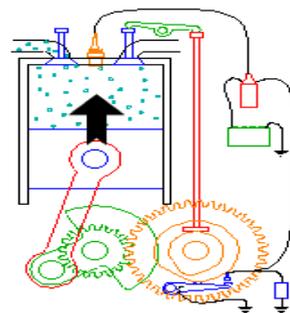
As you read, underline and extract the new vocabulary. Identify the mentioned engine components in the pictures.

#### The Four Stroke Engine

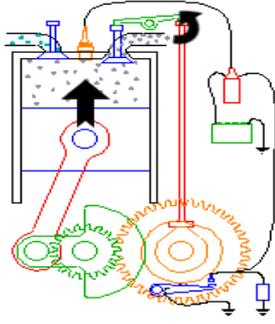
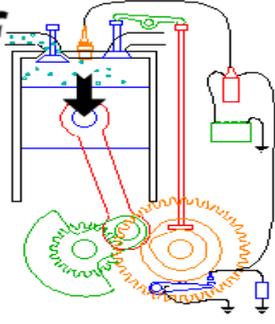
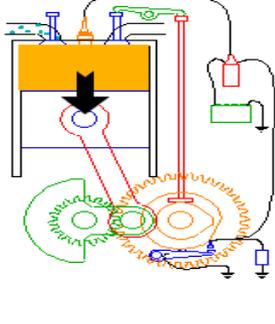
The four stroke engine (or *four stroke cycle*), the most common engine type nowadays, was first demonstrated by Nikolaus Otto in 1876, which is why it became known as the *Otto cycle*. It **powers** almost all cars and trucks. The four strokes of the cycle are *intake*, *compression*, *power*, and *exhaust*. Each corresponds to one full stroke of the piston; therefore, the complete cycle requires two **revolutions** of the **crankshaft** to complete. (Adapted from <http://www.animatedengines.com/otto.html>)

#### Intake

During the intake stroke, the piston moves **downward** and it draws a fresh charge of vaporized fuel/air mixture. The illustrated engine features an intake valve which opens with the help of the vacuum produced by the intake stroke. Most modern engines incorporate an extra cam/lifter arrangement as seen on the exhaust valve. The exhaust valve **shuts** with the help of a spring.





<p>Verbal forms in the Simple Present: The piston moves← to move</p> <p>New vocabulary: <b>intake, stroke, vacuum, cam/lifter, exhaust, to shut, spring.</b></p>	
<p><b>Compression</b></p> <p>As the piston rises, the valve shuts by the increased cylinder pressure. <b>Flywheel</b> momentum drives the piston upward and compresses the fuel/air mixture.</p> <p>Verbal forms in the Simple Present:</p> <p>New vocabulary:.....</p>	
<p><b>Power</b></p> <p>At the top of the compression stroke, the <b>spark</b> plug fires and ignites the compressed fuel. As the fuel burns it expands and thus drives the piston downward.</p> <p>Verbal forms in the Simple Present</p> <p>New vocabulary: .....</p>	
<p><b>Exhaust</b></p> <p>At the bottom of the power stroke, the exhaust valve opens with the help of the cam/lifter mechanism. The <b>upward</b> stroke of the piston drives the exhausted fuel out of the cylinder.</p> <p>Verbal forms in the Simple Present</p> <p>New vocabulary: .....</p>	



### Activity 3: Reading Comprehension

**Strategy: While reading clues identification**

Task: Mark the statements as True or False:

- a) **During the intake stroke, the piston moves upward.**
- b) **The exhaust valve shuts with the help of a cam/lifter mechanism.**
- c) **As the fuel burns it expands.**
- d) **The valve shuts by the flywheel momentum.**
- e) **The fuel/air mixture is compressed by the descending piston.**
- f) **The flywheel fires and ignites the compressed fuel.**
- g) **The exhaust valve opens with the help of the cam/lifter mechanism.**

### Activity 4: After-Reading

**Strategy: Defining new vocabulary by matching halves**

Task: Match the terms from the text with their definitions:

to power	in the direction of the ground
revolutions	to close
crankshaft	rotating mechanical device that is used to store rotational energy.
downward	part of an engine that translates linear piston motion into rotation
to shut	the inertial energy of a body or object, the energy stored in a moving mass
flywheel	fire used to ignite the fuel
momentum	in the direction of the sky
spark	to feed energy to a system
upward	rotation movement

### Activity 5: Diagram Completion and Guided Speaking

**Strategy: Self-assessment: students will detect retention of technical data and ability to formulate statements that include the given vocabulary.**

Task: Write the names of the THREE REMAINING strokes. Speak about what happens in each stroke. Include the following engine components: **flywheel, spark plug, cam/lifter, piston, air/fuel mixture, spring, exhausted fuel, cylinder.**

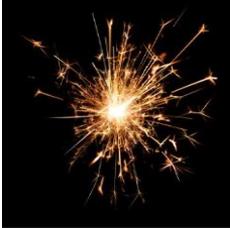
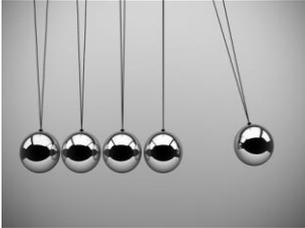
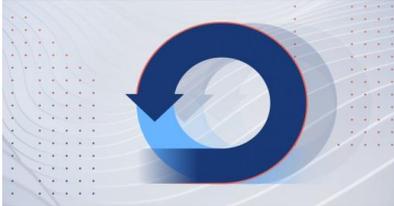




### Activity 6: Abstract Vocabulary Development

**Strategy: Group work, Using visual aids clues to generate abstract technical vocabulary; using Thesaurus dictionaries for research**

**Task:** Work in groups of 3. Identify the **abstract concept(s)** that each picture makes reference to. Use a Thesaurus Dictionary to find synonyms for each concept. Match the part of speech with the right synonyms. (E.g. Concept **spark** (**noun**)->**synonym** (**noun**))

	
<p>Concept: Synonyms:</p>	<p>Concept: Synonyms:</p>
	
<p>Concept: Synonyms:</p>	<p>Concept: Synonyms:</p>
	
<p>Concept: Synonyms:</p>	<p>Concept: Synonyms:</p>

### Activity 7: Grammar extension- The Present Simple Negative and Interrogative- rule elicitation and application

**Task:** Identify the present forms of the verbs. Write each verb in its base form. Turn into the Present Simple negative and interrogative.



Text citation:	Base form of the verb	Turn into the negative	Turn into the interrogative
Rule  S+ <b>base form-s/-es</b> (3 <sup>rd</sup> pers sg)		Rule  S+ do/does (3 <sup>rd</sup> singular) +not+ <b>base form</b>	Rule  .....
The piston <b>moves</b> downward.	<b>move</b>	.....	Does the piston <b>move</b> downward?

## Activity 8: Reading and Writing (summarising and creative writing)

### Strategy: Reading for gist, summarisation, role-play

Task a): Read the information below and complete the summarisation chart:

	<p>Nikolaus August Otto (1832-1891), German engineer. Otto worked on several early internal combustion engines, improving the existing design of Etienne Lenoir. Otto's engine of 1862 was followed by the Otto-Langen engine of 1864 which won the Grand Prize at the 1867 Paris World Exhibition. The most successful engine was the Otto Silent Engine of 1876. Using <b>in-cylinder compression</b> and the principle of the <b>Otto cycle</b>, it forms the basis of modern car engines. This design went against what was considered prudent at the time. Most engineers believed that every stroke had to provide power, as in the steam engine. They thought Otto's design would be inefficient if only one stroke out of four provided power. But of greater importance to Otto was the concept of the <b>stratified charge</b>. While watching how smoke left a chimney densely, then spread out into the air, he realized that he could use the same principle within a cylinder to make an engine run cleaner and smoother. Although the four-stroke engine was an immediate success, the stratified-charge theory was disputed and discredited. In this, Otto was a century ahead of his time, for the Honda Motor Company of Japan would find great success with a stratified-charge engine in its automobiles beginning in the 1970s. The four-stroke engine became known as the Otto engine, and the concept was called the Otto cycle. It was another big success</p>
<p>Summary: Full Name: Nationality: Life: Accomplishments: Innovations: Important role in historic events/periods:</p>	



for the Deutz works, and once again the factory fell short of the capacity needed to meet demand. It was the peak of the worldwide Industrial Revolution, and Deutz was able to sell 8,300 Otto engines between 1876 and 1889, more than eleven a week on average.

**Task b) Creative Writing (Role play):**  
 Imagine you are the famous engineer Nikolaus Otto.  
 Write a **diary page** in the present tense describing a day in your life as a successful engineer. Refer to the specific challenges Otto might have faced as described in the reference above.

**Activity 9 Grammar extension**

**Strategy: Self-assessment of elicited rules**

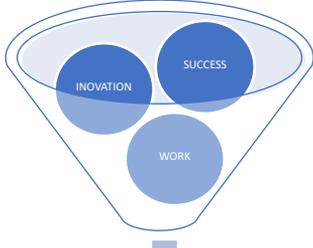
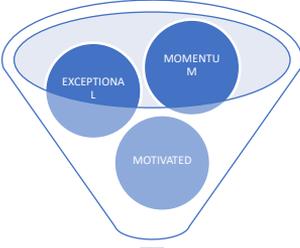
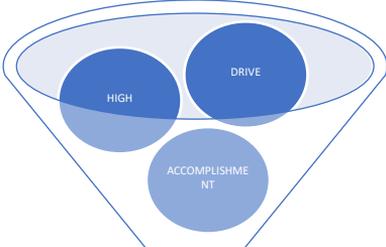
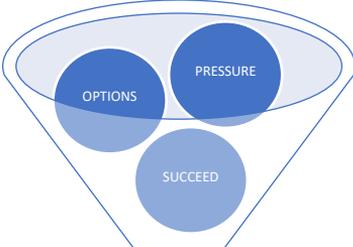
Task: Identify the actions expressed with past tenses and rewrite them in the historic present.

Example: In 1832, Nikolaus August Otto **is** born. He **works** on early internal combustion engines and **improves** engine design.

**Activity 10: Creative writing: Motivational Mantras**

**Strategies: Expansion of abstract vocabulary into personally motivating statements.**

Task: Use the words provided to Create statements that you can use as motivational mantras:

 <p style="text-align: center;">Statement:</p>	 <p style="text-align: center;">Statement:</p>
 <p style="text-align: center;">Statement:</p>	 <p style="text-align: center;">Statement:</p>



### 3. Conclusion

The endeavour of materials development allows teachers the opportunity to design inovative as well as motivating activities for their students. It also broadens students minds to becoming proactive and take responsibility for their learning while developing learning autonomy. Moreover, the use of creative course activities encourages students to participate more actively, increases general interaction, and retrives an enhanced sense of meaningfulness to both students and teachers. Designing customised course materials is also an excellent opportunity to foster thinking about the current teaching practices and the need for teacher-generated materials that cater for students' personal and professional needs, likes and expectations. In the context of a globalised world in which students can work anywhere in the world with English as their *lingua franca*, ESP teachers need to customise the learning experience so that it proves maximally beneficial to their students in whichever corner of the world they might choose to practise it professionally.

### References:

- Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-area language instruction: Approaches and strategies*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Noles, J. D., & Dole, J. A. (2004). Helping adolescent readers through explicit instruction. In T. L. Jetton, & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*, (pp. 162-182). New York, NY: Guilford Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, ny: Newbury House.
- Scott, G., & Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. In A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education Project Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and Beyond School. Retrieved from <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>

### Online resources

- <http://www.animatedengines.com/otto.html>
- <https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/nikolaus-otto>

# Barierile întâlnite în procesul comunicării didactice

Ancuța IONESCU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.09>

De-a lungul anilor, numeroși oameni de renume au încercat să cadă de acord asupra unei definiții care să înglobeze multitudinea înțeleșurilor conceptului de comunicare, și care să poată fi aplicată atât în domeniul științelor sociale cât și în alte domenii. Comunicarea este un termen foarte general, care poate grupa o serie de semnificații, în funcție de context și de situația în care ne aflăm. Teoreticianul francez Bernard Voyenne afirmă că schimbul de informații și de idei sunt pentru societate la fel de importante ca și respirația pentru organism. „A trăi în societate înseamnă a comunica.” (Dinu, M., 1997, *Comunicare*, Editura Orizonturi, București.)

Comunicarea umană este o abilitate și o experiență de bază. Începând cu primele clipe de viață ale copilului și până la interacțiunile complexe ale adulților, oamenii comunică verbal și non-verbal pe tot parcursul vieții. Această abilitate este utilizată pentru a atinge o serie de obiective, inclusiv împărtășirea sentimentelor, a gândurilor și a nevoilor. O problemă complexă, semnificativă din punct de vedere pedagogic o reprezintă dificultățile sau barierele întâlnite în procesul de comunicare didactică.

În timpul comunicării pot apărea diverse neînțelegeri. Aceste neînțelegeri sunt cauzate de barierele întâmpinate în procesul de comunicare. Pentru o bună comunicare este necesar să se cunoască și să se țină cont de eventualele bariere pentru a fi evitate și soluționate cât mai repede. Barierele pot fi de natură fizică, semantică sau psihică. Principalele bariere care pot apărea în comunicare sunt:

- 1) Bariere de percepție – anumiți factori precum experiențele anterioare pot influența modul de percepție al mesajelor;
- 2) Lipsa de interes – dacă emițătorul sau receptorul nu prezintă interes față de mesajul transmis, comunicarea poate fi nesatisfăcătoare sau chiar compromisă;

---

\* Lect. univ. dr., Universitatea din Pitești.



- 3) Stereotipiile – informațiile pot fi percepute în mod eronat din cauza anumitor păreri sau idei preconcepute în legătură cu anumiți oameni sau în legătură cu anumite subiecte;
- 4) Barierele de limbaj – gramatica defectuoasă dar și diferențele lingvistice reprezintă un impediment semnificativ în calea comunicării. Neînțelegerile pot apărea între interlocutorii care vorbesc limbi diferite dar și între interlocutorii care vorbesc aceeași limbă dar posedă cunoștințe lingvistice diferite;
- 5) Barierele emoționale – frica, sentimentele puternice dar și subiectivismul pot fi considerate bariere de ordin emoțional, alterând înțelesul mesajelor receptate. Numeroși teoreticieni din aria dezvoltării umane au propus diverse teorii care explică schimbările pe care le experimentează preșcolarii, facilitând așadar o mai bună înțelegere a copiilor și adaptarea intervențiilor în vederea dezvoltării.

În acest sens, Jean Piaget compară dezvoltarea cognitivă cu „creșterea organică”, argumentând că, la fel ca aceasta din urmă, dezvoltarea cognitivă constă în esență într-o căutare a echilibrului. „Dezvoltarea este așadar într-un sens un echilibru progresiv, un pasaj perpetuu dintr-o stare inferioară de echilibru către o stare de echilibru superioară”. (Piaget, 1964) Așadar deducem faptul că un copil se naște inteligent, dar această inteligență se dezvoltă în timp și în contextul mediului de viață al copilului.

Bruner (1983) este de părere că dezvoltarea cognitivă este determinată de educație, interacțiunile sociale și cultura în care copilul crește. Pentru Vygotsky (1985) dezvoltarea cognitivă depinde de limbaj, acesta fiind de altfel un instrument de mediere între copil și mediul în care acesta crește. Din acest motiv, Vygotsky argumentează că limbajul este cel care îi permite copilului să dezvolte relații inter și intra-umane, limbajul fiind așadar clasat ca un instrument de reglementare socială (Fournier & Lecuyér, 2006). Totuși dezvoltarea depinde de învățare, astfel că intervențiile profesioniștilor din domeniul educației au un rol indispensabil în construirea bagajului de cunoștințe ale copilului. Diverse studii efectuate asupra învățării, expun ideea că performanțele intelectuale ale copiilor depind intrinsec de emoții (Fournier & Lecuyér, 2006). De asemenea, alte studii au demonstrat faptul că atenția, memoria, luarea deciziilor și învățarea în general sunt influențate de sistemul emoțional al copilului în contextul învățării. (Bagdi & Vacca, 2005) (Baudier & Celeste, 2005) (Immordino-Yang & Damasio, 2007)

În lucrarea „A educa și a instrui” (Dattrens, Gaston, Edmond, & Michel, 1970) autorii explică faptul că „în condițiile în care educația este



un factor principal al progresului social, idealul educațional al societății noastre este formarea unei personalități armonioase și creatoare, se pun multiple întrebări referitoare la rolul educației intelectuale în dezvoltarea individului, necesitatea și posibilitatea realizării ei la vârsta preșcolară, cerințele psihopedagogice care trebuie respectate pentru asigurarea raportului optim între joc, învățare și creație.” Toate ideile enunțate mai sus sunt extrem de relevante în condițiile în care comunicarea educațională este o comunicare asimetrică. Predarea și învățarea rezultate implică schimburi între cadrul didactic și elevi; cu alte cuvinte, acești participanți se află într-o situație de comunicare. În plus, într-un context educațional, aceste schimburi de informații au același scop: asimilarea unui bagaj de cunoștințe transmise de un specialist. Acest lucru implică un context relațional special: pe de o parte, există cei care doresc să „învețe”, adică să dobândească cunoștințe și abilități pe care încă nu le posedă, iar pe de altă parte cei care le-au dobândit și sunt suficient de bine însușite astfel încât pot servi drept referințe pentru alții.

Ca urmare, elevul este în poziția de solicitant iar profesorul în poziția de furnizor. Adesea, barierele comunicării pornesc de la cele cinci „mituri” ale comunicării elaborate de Brillhart și Galantes (Brillhart & Galanes, 1995) și anume:

- 1) Impresia greșită a unor oameni asupra modului în care au comunicat de-a lungul vieții, crezând că modul lor individual de comunicare a fost unul eficient, astfel capacitatea lor de comunicare fiind supraevaluată;
- 2) Blamarea în totalitate a comunicării ineficiente atunci când sunt întâmpinate anumite obstacole de ordin social sau profesional;
- 3) Preconcepția conform căreia fiecare individ care posedă abilități și tehnici corespunzătoare de comunicare poate comunica întotdeauna eficient. S-a demonstrat de-a lungul timpului că simpla utilizare a tehnicilor de comunicare eficientă nu este suficientă pentru o bună comunicare, aceasta depinzând și de alți factori;
- 4) Proiecția insuccesului personal asupra altor indivizi, neasumarea responsabilității și aruncarea vinei pe ceilalți participanți la comunicare atunci când efectul comunicării nu este cel scontat;
- 5) Convingerea că de fiecare dată când comunicăm vom fi perfect receptați și înțeleși. Din acest ultim mit reiese faptul că este probabil ca o comunicare eficientă să nu fie urmată de o înțelegere perfectă. Datorită funcției formative și educative a comunicării didactice, aceasta se situează în fruntea altor tipuri de comunicare, punând bazele unei dezvoltări armonioase a viitorilor școlari. De aceea, este imperativ ca finalitatea comunicării didactice să fie favorabilă, satisfăcând nevoia de cunoaștere și de dezvoltare cognitivă, socială și emoțională a preșcolarilor într-un mod cât mai adecvat astfel creând un mediu



propice pentru realizarea unei comunicări deschise, empatică și echilibrată.

Prof. Pânișoară a declarat că ideea de barieră în comunicare poate fi interpretată ca fiind într-un echilibru dinamic cu elementele care privesc eficiența comunicării și că barierele pot fi regăsite la nivelul tuturor componentelor actului de comunicare, precum și la nivelul procesului ca atare. Barierele în comunicare se pot clasifica în funcție de natura lor, și anume bariere umane și bariere ce țin de mediu. Barierele umane (determinate de anumite caracteristici ale emițătorului sau receptorului) se pot clasifica la rândul lor în trei mari categorii: bariere de ordin emoțional, cognitiv și fizic. Barierele de ordin emoțional precum fobia școlară, anxietatea, lipsa încrederii de sine, dificultățile de adaptare și timiditatea sunt de cele mai multe ori cauzate de experiențele anterioare. Aceste elemente contribuie semnificativ la apariția barierei în comunicarea didactică și la perturbarea procesului educativ. Barierele de ordin cognitiv precum un grad de inteligență slab dezvoltat sau utilizarea unei limbi necunoscute de către ceilalți participanți la comunicare stau în calea comunicării eficiente.

Barierele de ordin fizic se referă la deficiențe de auz, vâz, defecte de vorbire (dislalie, alalie, balbism) dar și la anumite afecțiuni care pot constitui un impediment în dezvoltarea fizică și intelectuală a copiilor. Barierele ce țin de mediu pot fi determinate de zgomote, temperaturi prea scăzute sau prea ridicate, alte condiții meteorologice nefavorabile, lumina prea slabă sau prea puternică, acustica sălii. Astfel, barierele întâlnite în procesul comunicării didactice pot fi legate de emițător, receptor, canal, cod sau chiar datorate unui feedback necorespunzător. Toți acești factori contribuie la deteriorarea calității actului de comunicare didactică. Așa cum am menționat mai sus, scopurile principale ale comunicării sunt de a fi receptați, înțeleși și acceptați. În momentul în care intervin barierele comunicării, mai ales în mediul educativ, rezultatele pot fi compromise. Din cauza barierei enumerate mai devreme, mesajul poate căpăta un înțeles total diferit față de cel intenționat de emițător în momentul exprimării.

De exemplu, într-o grupă de preșcolari, dacă instrucțiunile și mesajul unei anumite activități sunt receptate sau interpretate în mod eronat, finalitatea și scopul activității educative respective va eșua, neavând efectul educativ așteptat. Barierele în comunicare pot fi definite ca fiind o stare de „eșec” în procesul desfășurării unei comunicări planificate în prealabil, având ca finalitate transmiterea nereușită a anumitor informații, acest lucru fiind cauzat de anumiți factori, precum: diferențe culturale, diferențe de statut, dificultățile de exprimare, mediul ambiant perturbator, stima de sine scăzută, factori emoționali, factori fizici, lipsa



de interes, un canal de comunicare defectuos, dificultăți cognitive, stereotipiile. Una dintre cele mai des întâlnite bariere în comunicare o reprezintă stereotipurile. Conform literaturii de specialitate, stereotipurile se referă la anumite păreri preconceptuate referitoare la unele grupuri de oameni, fiind de cele mai multe ori percepute în mod negativ. Stereotipurile educaționale afectează în primul rând grupurile minoritare de elevi și preșcolari, fie minoritățile rasiale ori copiii aparținând unor medii socioeconomice defavorizate sau cei care prezintă cerințe educaționale speciale. Lipsa de adaptare și flexibilitate din partea cadrelor didactice, dar și refuzul de a-și adapta modul de comunicare și predare pentru fiecare categorie defavorizată are efecte catastrofale asupra dezvoltării copiilor.

Astfel, barierele în comunicare în acest caz apar în momentul în care cadrul didactic refuză sau nu are cunoștințele necesare să se adapteze la cerințele individuale ale fiecărui preșcolar.

O altă cauză comună a apariției barierelor în comunicare o reprezintă diferențele de percepție. Conform Wilcox, Ault și Agee (Wilcox, Ault, & Agee, 1989) (apud Pânișoară, 2006, p. 110- 111), receptorul poate interpreta în mod greșit mesajul recepționat, dându-i un alt sens față de cel original sau îl poate ignora în totalitate, acest proces numindu-se „autoselecție și autopercepție”. Pânișoară a enumerat câteva elemente care pot duce la formarea barierelor în comunicare în urma procesului de autoselecție și autopercepție: - fonduri experiențiale divergente ale participanților; - diferențe educaționale; - diferențe de interes privitoare la mesaj; - diferențe privind nivelul de inteligență; - lipsa respectului reciproc; - diferență de vârstă, sex, rasă sau clasă socială; - diferențe în stăpânirea limbajului; - lipsa abilităților de comunicare la emițător; - lipsa abilităților de ascultător/receptor; - închidere în ceea ce privește fondul informațional etc.

Barierele sunt de cele mai multe ori de natură subiectivă, fiecare individ având dificultăți și nevoi individuale, influențate de experiențele anterioare și percepute în mod diferit. Prin urmare, ceea ce poate cauza dificultăți unei persoane poate să nu ridice probleme altei persoane, însă afectează comunicarea dintre acestea. În procesul educațional, barierele se manifestă sub forma dificultăților întâlnite în procesul de transmitere și receptare a informațiilor. Aceste bariere nu numai că reduc calitatea actului educațional, dar conduc și la nemulțumirea față de întreg procesul educațional, interferând cu dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor. De regulă, în procesul educațional are loc o comunicare de lungă durată, a cărei finalitate depinde de succesul interacțiunilor interpersonale.

Prezența unor bariere de comunicare distorsionează semnificativ



informațiile educaționale datorită modului individual de interpretare. Dorina Sălăvăstru menționează următoarele criterii care pot determina blocaje în comunicarea didactică: - blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesorul și elevul); - blocaje determinate de relațiile social-valorice existente între participanții la relația de comunicare didactică; - blocaje determinate de canalul de transmisie; - blocaje determinate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea didactică. (Sălăvăstru, 2004) Barierele de ordin psihologic sunt determinate de numeroși factori precum teama de a greși, timiditatea, lipsa încrederii de sine, dificultăți de adaptare, toate aceste elemente contribuind la întâmpinarea barierelor în comunicarea didactică. Barierele determinate de relațiile dintre participanți (educator și preșcolari) pot apărea datorită reticenței preșcolarilor de a comunica deschis cu cadrul didactic, acesta fiind privit cu teamă datorită autorității exercitate în cadrul instituției de învățământ.

Barierele determinate de canalul de transmisie sunt provocate de anumite zgomote, deficiențe de auz, defecte de pronunție și pot sta în calea comunicării didactice eficiente. Barierele determinate de particularitățile domeniului studiat se pot manifesta datorită cunoștințelor lacunare asupra disciplinelor abordate, un exemplu concret fiind însușirea defectuoasă a competențelor lingvistice, fapt ce stă în calea unei comunicări reușite. Alois Gherguț clasifică principalele tipuri de barieră astfel: - barieră de percepție; - barieră de exprimare; - barieră contextuale. De cele mai multe ori, barierele în comunicarea didactică pot apărea din cauza rigidității cadrului didactic, determinând suprasolicitarea copiilor, fie prin utilizarea unor termeni cu care aceștia nu sunt familiarizați, fie prin dozarea necorespunzătoare a materialului prezentat. Concluzionând, apariția barierelor în comunicare este facilitată de mai mulți factori precum: - comunicarea unor informații neclare; - folosirea termenilor inaccesibili preșcolarilor; - informații care nu trezesc interes, nefiind adaptate de către cadrul didactic astfel încât să atragă atenția preșcolarilor; - informații irelevante pentru noile generații; - lipsa adaptării conținutului pentru diferitele tipuri de personalitate ale preșcolarilor. Ca urmare a acestor elemente, comunicarea didactică va fi lipsită de succes iar informațiile transmise nu vor fi receptate sau însușite corespunzător.

În cazul învățământului preșcolar, copilul nu este capabil să determine singur scopul și obiectivele proprii de învățare, numai profesorul este în măsură să determine nevoile de conținut și activitățile de învățare pentru cei mici, iar în cele din urmă, să evalueze calitatea învățării. Prin urmare, putem afirma că într-un context educațional, situația de comunicare este una asimetrică între „maestru” și „ucenic”. Această asimetrie în comunicarea educațională formală sau comunicarea



instituțională nu este lipsită de consecințe asupra interacțiunilor dintre actori. Deoarece cadrul didactic este în primul rând cel care determină ritmul și conținutul de învățare, elevul este în mare măsură deposedat de această alegere. În momentul în care conținutul de la clasă satisface nevoile și așteptările implicite ale copilului, de care acesta nu este neapărat conștient, gradul de participare la învățare este, în general, mai ridicat. Pe de altă parte, dacă nu există această percepție a „utilității”, participarea la activitățile de învățare va fi limitată; sentimentul de constrângere se va instala în locul motivației. În funcție de contextul sociologic în care se află elevul, această constrângere poate fi văzută ca o tranziție obligatorie către recunoașterea socială, care este motivația finală; în alte contexte, educația și instituțiile sale vor fi percepute în marja „vieții reale”, iar acest pasaj obligatoriu poate provoca revoltă. (Baudier & Celeste, 2005)

Cadrul didactic este, de asemenea, cel care determină dacă învățarea a fost finalizată și dacă abilitățile și competențele au fost dobândite: pe scurt, tot el este evaluatorul. Pentru elev, activitățile de învățare sunt strâns legate de planurile lor de viață, astfel încât succesele sau eșecurile determină nivelul de „stimă de sine”.

În acest sens, reacțiile pot fi variate, ca din punct de vedere al motivației: perseverență, evitare (abandon), revoltă. (Vargas-Baron, 2005) Un alt concept relevant atunci când vine vorba despre învățare, fie că este vorba despre învățarea la nivel preșcolar, fie la niveluri superioare, este cel de „învățare colaborativă”. Acest concept a fost dezvoltat pe parcursul a mai multor ani, iar în prezent este practică de unii profesori și de unele instituții în mod regulat. Pentru a exista o colaborare adevărată, comunicarea dintre elevi trebuie să fie în mod necesar și să rămână egalitară, astfel încât fiecare participant să se simtă confortabil exprimându-și gândurile și astfel să-și aducă contribuția. Este responsabilitatea profesorului să stabilească acest climat egalitar prin evaluarea producțiilor grupului și nu a celor ale indivizilor. Profesorul dobândește apoi o a treia funcție, cea de facilitator-regulator al grupului, subliniind „ascultarea respectuoasă” pentru a întârzia fenomenele clasice ale dinamicii grupului. De exemplu, va trebui să reducă presiunile majorității pentru conformitate și consens, așa-numitul „spirit de grup”, care adesea interferează cu exprimarea punctelor de vedere originale, pentru a permite creativității învățarea bogată (Deaudelin, Colette, & Nault, 2003). Chiar dacă intuiția ne face să credem că aceste teorii pot fi aplicate doar adulților, ele au deopotrivă aplicabilitate în educația timpurie. Cadrul didactic trebuie să se adapteze nevoilor copiilor și să creeze pentru aceștia contextul favorabil unei interacțiuni constructive. Aceste considerente psihosociale oferă cadrul strategic ideal în care ar



trebuie integrate diferitele modalități de predare-învățare. Prin urmare, considerăm că este important să ne amintim că acest context pedagogic nu este unul care se desfășoară pe un continuum neîntrerupt, ci interferează cu anumiți factori perturbatori. Din acest motiv există anumite principii generale de comunicare. Ca și în multe alte contexte, comunicarea educațională se concentrează în primul rând pe schimbul de informații. Schimburile sunt în ambele direcții, de la profesor la elev și invers sau între elevi. Cu toate acestea, succesul acestor schimburi depinde de mai mulți factori: unii sunt legați de posibilitățile tehnice de comunicare, alții de capacitatea reciprocă de a înțelege mesajele, alții în cele din urmă de atitudinile pe care interlocutorii le au în raport unul cu celălalt. În contextul pandemiei cu COVID-19, majoritatea cursurilor au avut loc online, din acest motiv vom include și acele aspecte de ordin tehnic care pot limita comunicarea didactică.

Zgomote tehnice – este de la sine înțeles că o bună comunicare pedagogică implică în primul rând condiții materiale bune de schimburi verbale și, dacă este posibil, schimburi non-verbale. Semnele din ambele părți trebuie să fie clar auzite și văzute. În cazul în care predarea-învățarea se face în prezența participanților – profesori și elevi – mediul este important. Aceste cerințe sunt importante atât în sala de clasă, cât și în mediul virtual. În plus, în mediul virtual, față de cerințele de iluminat și izolare fonică, este important să se controleze buna funcționare a microfoanelor și a difuzoarelor. Atunci când învățarea este dominantă, este important ca relația elev-profesor să fie o prioritate și ca cursanții să fie îndreptați fizic către profesor, pentru a-l putea vedea și auzi. Pe de altă parte, dacă se practică învățarea colaborativă, este important ca elevii din același grup să poată fi orientați fizic unul în fața celuilalt, în jurul unei mese, de exemplu. În învățarea la distanță, controlul calității mesajelor transmise este o prioritate. Tipografia și structura sunt importante pentru lizibilitatea textelor puse online, ca și în trecut pentru materialele tipărite, în predarea prin corespondență. În ceea ce privește transmisiile sonore și vizuale, acestea trebuie să redea cu fidelitate elementele de bază ale mesajelor și interacțiunilor dintre participanți. În viața de zi cu zi, în timpul interacțiunilor interpersonale, elementele non-verbale au un loc important în înțelegerea schimburilor. Prin urmare, în comunicarea video este important ca expresiile fețelor și membrilor superioare să fie clar perceptibile de interlocutori.

*Confuziile semantice* – Atunci când semnalele care transmit mesajele sunt bine primite de ambele părți, apare un al doilea nivel de probleme de comunicare: sunt mesajele corect decodate și înțelese conform așteptărilor fiecărui emițător? Știm că orice limbă este un sistem de semne polisemantice, adică fiecare cuvânt din vocabular poate fi interpretat mai



mult sau mai puțin diferit de către persoane diferite, în funcție de pregătirea lor anterioară și experiențele lor personale sau profesionale. În funcție de context, chiar dacă folosim aceeași limbă pentru a comunica, folosim limbaje diferite. Cu persoanele apropiate folosim un vocabular intim mai propice pentru exprimarea emoțională. În preajma prietenilor noștri folosim un limbaj familiar bazat pe un vocabular împărtășit de grup care mărturisește includerea noastră. Pe de altă parte, în public vom folosi un vocabular funcțional pe care credem că îl împărtășim cu oamenii pe care îi abordăm, iar dacă contextul este de așa natură încât cuvintele noastre pot fi primite ca declarații publice și considerate angajamente personale, vom folosi un vocabular oficial care va avea valoare juridică. Una dintre principalele abilități de comunicare este, prin urmare, alegerea nivelurilor de limbă, astfel încât mesajele noastre să fie decodate în mod corespunzător. La începutul secolului al XX-lea celebrul lingvist Ferdinand de Saussure evidențiază funcția reală a cuvintelor: acestea sunt semne care servesc la „traducerea” gândirii noastre pentru alții. De fapt, fiecare cuvânt este o formă vocală (sau „sensul”) acuzat de evocarea pentru alții a conținutului gândirii noastre. Astfel, în timpul unui schimb verbal între două persoane fiecare trebuie să își conceptualizeze ideile sau sentimentele, să le organizeze într-o anumită ordine, traducându-le în sunete articulate, care vor activa auzul receptorului. El va trebui să distingă aceste sunete, să recunoască succesiunile de cuvinte pe care le va compara cu trecutul său lingvistic, apoi să elimine semnificațiile sale, să interpreteze sensul general și să-l integreze în cunoștințele sale. Pe scurt, lingvistica ne oferă un model de comunicare bazat în principal pe problemele de traducere – codificare și decodare – a mesajului.

Barriere de ordin psihologic – Noțiunea de barieră psihologică se referă mai curând la contextul social al comunicării: personalitățile participanților, circumstanțele – timpul și locul – sau chiar constrângerile juridice sau administrative. Obstacolele în calea comunicării pedagogice eficiente se datorează în primul rând relației dintre interlocutori. Psihologia socială a subliniat mult timp importanța percepției reciproce în interacțiunile dintre două sau mai multe persoane. În primul rând, în funcție de rolurile respective ale vorbitorilor, mesajele schimbate vor fi interpretate diferit. Astfel, relația pedagogică poate duce la interpretări greșite. De exemplu, în urma unei întrebări adresate de un cursant, un profesor sau un tutore poate sugera anumite abordări pe care acesta le poate interpreta ca obligații pentru a satisface așteptările profesorului. Știm că, în contextul școlar, implicarea tinerilor în învățarea lor depinde de relația pe care o au cu profesorii lor sau chiar de atașamentul pe care îl simt pentru ei. În aceste condiții este naturală întrebarea despre modalitățile de a contracara aceste obstacole. Toate aceste aspecte



tehnice, semantice și psihologice creează condiții care pot fi sau nu favorabile ascultării și înțelegerii mesajelor primite. Aceștia joacă, de asemenea, un rol important în exprimarea mesajelor prin crearea sau nu a unui climat de încredere între participanți; de exemplu, unii elevi vor fi mai îndrăzneți decât alții să intervină și să participe, în special în învățământul la distanță, unde anonimatul relativ poate provoca un anumit grad de disconfort. Atunci când comunicarea educațională are loc prin intermediul unor dispozitive tehnice, este de la sine înțeles că acestea trebuie să fie suficient de familiare participanților pentru ca aceștia să le poată stăpâni și utiliza cu ușurință. În acest fel copiii pot să se concentreze exclusiv pe conținutul predat. S-a constatat că dispozitivele mai complexe și mai instabile creează anxietate și reduc la minimum învățarea.

La nivel semantic, majoritatea echipelor educaționale, în special în cazul învățământului la distanță, acordă o atenție deosebită atât limbilor utilizate, cât și traseului de învățare, astfel încât acestea să se bazeze pe o bază comună între elevi. Din punct de vedere psihologic, au fost efectuate numeroase cercetări, atât în domeniul relației profesor-elev, cât și în ceea ce privește relațiile dintre elevi în contextul învățării în colaborare. Copiii învață în moduri diferite, iar cadrele didactice apreciază numeroasele moduri în care aceștia își construiesc cunoștințele și dau sens învățării lor. Copiii sunt natural înzestrați cu un potențial valoros, iar experiențele pe care aceștia le au pot accentua acest potențial sau îl pot inhiba. Copiii sunt curioși în mod natural și învață în mod constant în mediul școlar, în familiile lor și în comunitate. (Craft, Cremin, & Burnard, 2008) Cadrul didactic este întâi de toate o instanță care facilitează învățarea. La grădiniță, cadrul didactic are datoria de a crea contextul de predare și învățare pentru copiii mici, astfel încât aceștia să fie atrași de activitatea de la clasă și să învețe din plăcere. Una dintre cele mai eficiente strategii în acest sens este crearea conștientă a unor experiențe de învățare semnificative și definirea unui mediu de învățare bogat, orientat spre joc, care îi încurajează pe copii să se exprime, și care să favorizeze dezvoltarea fizică, socială, emoțională, cognitivă și lingvistică a tuturor copiilor. (Vargas-Baron, 2005)

Pe lângă aceste principii, este necesar să amintim faptul că a comunica cuprinde și reflectarea diversității pentru a promova incluziunea. Educatoarele de grădiniță recunosc importanța fundamentală a respectării, înainte de toate, a ritmului individual de dezvoltare, nevoile și interesele fiecărui copil pentru a asigura bunăstarea și pentru a le susține plăcerea de a învăța. Acestea se asigură că experiențele din grădiniță reflectă diversitatea copiilor, a familiilor și a persoanelor care lucrează în grădiniță

## **Bibliografie:**



- Bache, H., Mateiaș, A., Popescu, E., & Șerban, F. (1994). *Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale*. București: Didactică și Pedagogică.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). *Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success*.
- Bogdan, T., & Ilie, I. (2008). *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*. București: Polirom.
- Briggs, M. (2012). *Play-based learning in the primary school*. SAGE Publications.
- Brilhart, J. K., & Galanes, G. J. (1995). *Effective Group Discussion - Eighth Edition*. Brown and Benchmark.
- Cabin, P., & Dortier, J. (2010). *Comunicarea*. Polirom.
- Claparede, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: Didactică și Pedagogică.
- Craft, A., Cremin, T., & Burnard, P. (2008). *Creative Learning 3-11 and How We Document It*. Trentham Books Ltd. Dattrens.
- Gaston, M., Edmond, R., & Michel, R. (1970). *A educa și a instrui*. București: Editura Didactica și Pedagogică.
- Iacob, L. (1994). *Psihopedagogie pentru examenle de definitivat și gradul II*.
- Iacob, L. (1999). *Comunicarea didactică*. În B. B. Bălan, Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom.
- Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*.
- Muntean, A. (2009). *Psihologia dezvoltării umane*, ediția a III-a. Iași: Editura Polirom.
- Niculescu, R. M. (1996). *Pedagogie Generală*. În R. M. Niculescu, *Pedagogie Generală*. București: Editura Scorpion
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.
- Thommen, E., & Rimbart, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*.
- Tourette, C., & Guidetti, M. (2002). *Introduction a la psychologie du developpement: du bebe a l'adolescent*. Armand Colin.
- Vargas-Baron, E. (2005). *Planning policies for early childhood development: Guidelines for action*.
- Wilcox, D. L., Ault, P. H., & Agee, W. K. (1989). *Public Relations: Strategies and Tactics*. Longman Pub Group.
- Woods, P. (1996). *Teachable moments: The art of creative teaching in primary schools*. Open University Press

# Backward Design and Bloom's Taxonomy

---

Gina-Iuliana VELICU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.10>

*"To begin with the end in mind means to start with a clear understanding of your destination. It means to know where you're going so that you better understand where you are now so that the steps you take are always in the right direction".*

Stephen R. Covey, *The Seven Habits of Highly Effective People*

## Abstract:

*Backward Design is a lesson plan format or process that has teachers first define the final learning goal or purpose (objective) of a lesson or course. Then, teachers will plan an assessment to measure student achievement of the objective(s). With the lesson goal and assessment as the focus, learning activities can then be organized to support student achievement. This process is organized into three stages. Bloom's taxonomy is based upon the idea that there are levels of observable actions that indicate something is happening in the brain (cognitive activity).*

**Keywords:** backward, Bloom, Taxonomy, verbs, objectives

## 1. Introduction

Teachers are Designers. An essential act of our profession is the design of curriculum and learning experiences to meet specified purposes. We are also the designers of assessments to diagnose student needs to guide our teaching and to enable us, our students, and others (parents and administrators) to determine whether our goals have been achieved; that is, did the students learn and understand the desired knowledge?" (Grant Wiggins and Jay McTighe, "Understanding by Design", 2005)

## 2. The body of the paper

Educational institutions generally provide teachers with a curriculum made up of educational goals or objectives, key assessments,

---

\* Masterand, anul II, Universitatea din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Specializarea: Educație timpurie.



learning standards, instructional methods, and any other specific content. Teachers will create their lesson plans based on the required curriculum. This week, you will learn how to create an effective lesson plan and course curriculum plan using the Backward Design method.

Backward Design is a lesson plan format or process that has teachers first define the final learning goal or purpose (objective) of a lesson or course. Then, teachers will plan an assessment to measure student achievement of the objective(s). With the lesson goal and assessment as the focus, learning activities can then be organized to support student achievement. This process is organized into three stages.

- **Stage 1: Identify Desired Results**
  - What do I want my ESL/EFL students to be able to know or do by the end of the lesson?
- **Stage 2: Determine Evidence**
  - How do I check if they have learned the objective?
- **Stage 3: Plan Learning Experience**
  - Which learning activities will lead students to achieve the objective?

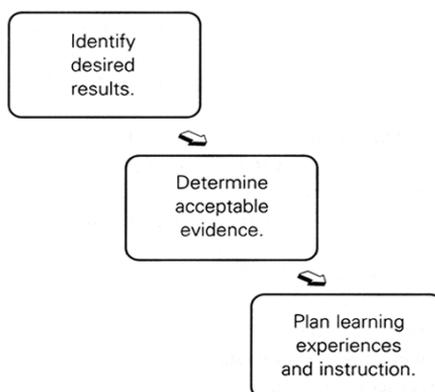


Fig. 1. Stages of Backward Design

### Stage 1. Identify Desired Results

In this first stage, we consider our goals, examine established content standards (national, state, and district), and review curriculum expectations. Given that there typically is more content than can reasonably be addressed, we are obliged to make choices.

- What do I want my ESL/EFL students to be able to do by the end of the lesson?
- An effective lesson or curriculum plan contains at least one objective (sometimes referred to as outcomes). The objective defines what students will be able to do/know by the end of the lesson.



## Stage 2. Determine Evidence

The backward design approach encourages us to think about a unit or course in terms of the collected assessment evidence needed to document and validate that the desired learning has been achieved, so that the course is not just content to be covered or a series of learning activities. This backward approach encourages teachers and curriculum planners to first think like an assessor before designing specific units and lessons, and thus to consider up front how they will determine whether students have attained the desired understandings.

How do I check if they have learned the objective?

The answer to this question becomes your assessment, meaning the tool you will use to measure whether students have achieved the objective. See the assessments for the objectives in our example above:

<b>Objective:</b>	Students will be able to reproduce the primary colors using the correct pronunciation in English.	<b>Assessment:</b>	Students repeat back names of primary colors when prompted by the teacher. (Informal)
<b>Objective:</b>	Students will be able to identify and say the colors found in fruits and vegetables in English.	<b>Assessment:</b>	Whole class flashcard activity. The teacher shows a picture of a fruit or vegetable, and the students call out the color. (Informal)
<b>Objective:</b>	Students will be able to name the primary colors in written form in English.	<b>Assessment:</b>	A worksheet where students must write the correct color next to a colored circle. (Formal)

## Stage 3: Plan Learning Experience

With clearly identified results (enduring understandings) and appropriate evidence of understanding in mind, educators can now plan instructional activities. Several key questions must be considered at this stage of backward design:

- What enabling knowledge (facts, concepts, and principles) and skills (procedures) will students need to perform effectively and achieve desired results?
- What activities will equip students with the needed knowledge and skills?
- What will need to be taught and coached, and how should it best be taught, in light of performance goals?



- What materials and resources are best suited to accomplish these goals?
- Is the overall design coherent and effective?

Which learning activities will lead students to achieve the objective?

Plan learning activities that will prepare students to be successful in accomplishing the assessment. Make sure these activities are strictly focused on the learning goal itself. Avoid adding in "fun" activities that you may be familiar with but do not help achieve the learning goal.

<b>Objective:</b>	Students will be able to reproduce the primary colors using the correct pronunciation in English.	<b>Assessment:</b>	Students repeat back names of primary colors when prompted by the teacher. (Informal)	<b>Learning Activity:</b>	The teacher will point to a color in the classroom and say the color. The students will repeat the word.
<b>Objective:</b>	Students will be able to identify and say the colors found in fruits and vegetables in English.	<b>Assessment:</b>	Whole class flashcard activity. The teacher shows a picture of a fruit or vegetable, and the students call out the color. (Informal)	<b>Learning Activity:</b>	The teacher will bring fruits and vegetables to class. The teacher will show one vegetable and pass it around the classroom. While it is being passed around, the teacher will say the word and students will repeat it.
<b>Objective:</b>	Students will be able to name the primary colors in written form in English.	<b>Assessment:</b>	A worksheet where students must write the correct color next to a colored circle. (Formal)	<b>Learning Activity:</b>	The teacher will say the color and one student volunteer will write the word on the blackboard.



## Bloom's Taxonomy of Measurable Verbs

Benjamin Bloom created a taxonomy of measurable verbs to help us describe and classify observable knowledge, skills, attitudes, behaviors and abilities. The theory is based upon the idea that there are levels of observable actions that indicate something is happening in the brain (cognitive activity.) By creating learning objectives using measurable verbs, you indicate explicitly what the student must do in order to demonstrate learning.

					<b>EVALUATION</b>
					Appraise
				<b>SYNTHESIS</b>	Argue
				Arrange	Assess
		<b>ANALYSIS</b>	Assemble	Choose	
		Analyze	Collect	Compare	
	<b>APPLICATION</b>	Appraise	Combine	Conclude	
	Apply	Categorize	Comply	Estimate	
	<b>COMPREHENSION</b>	Complete	Compare	Compose	Evaluate
	Compare	Construct	Contrast	Construct	Interpret
<b>KNOWLEDGE</b>	Describe	Demonstrate	Debate	Create	Judge
List	Discuss	Dramatize	Diagram	Design	Justify
Name	Explain	Employ	Differentiate	Devise	Measure
Recall	Express	Illustrate	Distinguish	Formulate	Rate
Record	Identify	Interpret	Examine	Manage	Revise
Relate	Recognize	Operate	Experiment	Organize	Score
Repeat	Restate	Practice	Inspect	Plan	Select
State	Tell	Schedule	Inventory	Prepare	Support
Tell	Translate	Sketch	Question	Propose	Value
Underline		Use	Test	Setup	

Fig. 2. Bloom's Measurable Verbs

## Example of Backward Design Lesson Plan

Backward Design Lesson Plan Template	
Lesson Title: A One Day Reporter	Student Age/Grade: 13-14 years old/ 7 <sup>th</sup> grade
Skill Area(s): Writing, speaking, listening	Proficiency Level: B1/Intermediate
Designed By: Gina-Iuliana Velicu	
Stage 1: Identify Desired Results	
<b>Objectives/Outcomes:</b> <i>What key knowledge &amp; skills will students acquire as a result of this lesson? You need at least one objective and can add more as needed. Use a verb from Bloom's Taxonomy chart to describe what students will be able to do by the end of the lesson</i>	
By the end of this lesson, students will be able to (SWBAT):	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Make up words that start with the initial letter of every student's first name. The objective is considered reached if all the students make up at least 5 words that start with the initial letter of their first names.</li> </ul>	



- Describe your best friends in a written funny poem using the given words. The objective is considered reached if all the students describe their best friend in a written funny poem using at least three given words.
- Invent innovative written solutions based on nowadays life crises using the given information. The objective is considered reached if all the students invent at least one solution based on nowadays life crises using the given information.
- Create an article for a newspaper of their own choice. The objective is considered reached if all the students create an article based on at least two pieces of information chosen by themselves.

### Stage 2: Determine acceptable evidence

**Assessment:** *What evidence will show that students have achieved the objective by the end of the lesson? How does the assessment measure the objective?*

The evidence that will show that students have achieved the objectives by the end of the lesson is given by their implications in every activity of the lesson, the promptness with which they perform all the tasks. The assessment measures the objectives through the number of written words, poems, solutions, and articles.

### Stage 3: Learning Experiences/Classroom Activities

**Lesson Plan:** *Which activities will help the students achieve the objective(s)? Give instructions on how to perform each activity with a description of what the teacher and student will do for each step of the lesson. Any materials used for each activity must be added to the Materials section below*

**WARM-UP ACTIVITY:** Your name makes you unique. (5 minutes)

**TEACHER LESSON (I do):** I will give every student a piece of paper and I will ask them to write as many words as they can starting with the initial letter of their first name. I will give them an example with my own name (e.g. Gina: giraffe, great, goose...)

**STUDENT ACTIVITY (We do):** We make sure all the students understood the assignment so 3 students give another example of how the task is done.

**STUDENT ACTIVITY (You do together):** Write as many words as possible on the piece of paper minding to avoid using the same words as their desk-mate.

**STUDENT ASSESSMENT ACTIVITY (You do alone):** Once the time is up all the students give me their paper and state the number of words each of them wrote.

**Activity:** Be a little Shakespeare for your best friend (10 minutes)

**TEACHER LESSON (I do):** I will give the students a least of words and I will explain to them that they will work in pairs to describe their best friends using the words from the list.

**STUDENT ACTIVITY (We do):** We will read the words out loud to make sure all the students know their meaning and write the first line of the poem together (e.g., My best friends is red as...a tomato)

**STUDENT ACTIVITY (You do together):** the students write poems together, helping each other with funny ideas to describe their best friends.





### 3. Conclusions and recommendations

Concluding, backward design is an innovative way to plan a lesson that takes into consideration a lot of teaching skills centered on students, that paint the teachers as designers and that views assessments as the extension of the objectives of the lesson, objectives that must be worded using Bloom's measurable verbs.

As a recommendation, Backward design can be used both for planning 10 minutes long lessons and for 50 minutes long lessons. It can be easily used by new teachers to teach English as a second language.

### Bibliography:

Angelova, M., & Zhao, Y. (2014). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: ASCD.

Stephen R. Covey, *The Seven Habits of Highly Effective People*

[https://byui.instructure.com/courses/243728/pages/w04-study-backward-design?module\\_item\\_id=30238692](https://byui.instructure.com/courses/243728/pages/w04-study-backward-design?module_item_id=30238692) accessed on May 10<sup>th</sup> 2023 at 7:30 PM

# Câteva aspecte privind dificultățile de comunicare în limba română ale studenților străini

## *Some aspects regarding the communication difficulties of foreign students in Romanian*

Cristina-Eugenia BURTEA-CIOROIANU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.11>

### **Abstract:**

În învățarea limbii române de către studenții străini aceștia se pot lovi de diferite probleme gramaticale dificile, pentru că greșelile de limbă sunt parte integrantă a procesului de învățare a unei limbi străine. Printre modalitățile eficiente de abordare a dificultăților limbii române studenților străini se numără și dialogul structurat pe o anumită tematică, exercițiile țintite pe baza problemelor gramaticale, compozițiile libere ca bază a dezvoltării vocabularului. Comunicarea orală și scrisă este o componentă importantă a realizării actului discursiv și a actului de comunicare, cu atât mai mult cu cât se introduc noțiuni legate și de actele de vorbire și uneori de comunicarea non-verbală sau anumite competențe culturale (formule de politețe, registre ale limbii, modalități de comunicare în funcție de mediu/context). Organizarea procesului de predare-învățare a dificultăților limbii române ca limbă străină este una dintre problemele principale care persistă în fața specialiștilor din domeniu.

**Cuvinte cheie:** *dificultate, comunicare, limba română, lingvistic, studenți străini*

### **Abstract:**

In the process of learning the Romanian language the foreign students may encounter various difficult grammatical problems, because language mistakes are an integral part of the process of learning a foreign language. Among the effective ways to approach the difficulties of the Romanian language for foreign students are the structured dialogue on a certain theme, targeted exercises based on grammatical problems, free compositions as a basis for vocabulary development. Oral and written communication is an important component of the realization of the discursive act and the act of communication, all the more so as notions related to speech acts and sometimes non-verbal communication or certain cultural skills are introduced (politeness formulas, registers of the language, ways of communication depending on the environment/context). The organization of the teaching-learning process of the difficulties of the Romanian language as a foreign language is one of the main problems that the specialists in the field still have to deal with.

**Keywords:** *difficulty, communication, Romanian language, linguistic, foreign students*

---

\* Universitatea din Craiova.



## Introduction

Linguistic education is a pedagogical training process oriented towards the formation of the communication culture of foreign students capable of communicating and interacting with natives, expressing their thoughts, moods, feelings, opinions, etc., for the solution of concrete problems in everyday life, in the life of student or in the life of future professionals integrated on the labor market in Romania.

Therefore, the reason for the interest of foreign students in learning the Romanian language is different: integration into the social environment, facilitating communication in various spheres, employment in the field of work, completing bachelor's / master's studies in Romanian, etc. The communicative competence of foreign students is formed gradually, because the communication process is complex and subject to gradualness by identifying the levels of communication competence.

Currently, all areas of life, the entire cultural universe gravitate around communication, it becoming a vast and passionate field of reflection, studies and achievements. Education is constantly expanding its scope, but communication will always be at its center. The didactic process must become for foreign students a communication experience, an experience of interpersonal relations, dialogue and collaboration, instead of a one-way knowledge transmission process. Moreover, it must become a means of removing the obstacles that stand in the way of communication between individuals, classes and social groups, between nations. Moreover, communication is made up of the fusion of all skills, but also of linguistic phenomena (phonetic, lexical, grammatical) that are utilized within the same learning unit. Linguistic communication activities represent concrete ways of implementing communication skills. Communicative activities are reception (oral and/or written), production (oral and/or written), interaction (exchange of messages, the interactive activity being more than reception + production, it means the construction of a common discourse) and mediation (translation and interpretations), accessible rewording of the text for one person upon request, etc.). Communication strategies must be acquired and put into practice by the user, in this case the foreign student, to make communication more efficient (Curta, 2013: 11). Motivation is also the cornerstone in the process of studying the Romanian language and literature as a foreign language, being the foundation on which educational success is built.

The use of communicative or interaction techniques in learning the Romanian language as a foreign language, in support of increasing the



degree of learning efficiency, is a really important source. Interaction methods increase the involvement and motivation of foreign students; the activity becomes deeper, the content is no longer offered "ready-made", but the student is the one who participates in the joy of discoveries through contact with others, becoming a part of the evolution of knowledge of any type. Communication becomes - both for the person in the chair and for the person being trained - more than a tool for the development of personal and social efficiency, it becomes a new philosophy of modern man's existence (Pânișoara, 2006: 406-409).

### **Language mistakes in the communication of foreign students in Romanian**

According to language learning studies, the level of difficulty of a newly learned language depends on several factors. For example, how close the new language is to the native language or other known ones, how complex it is, how many hours are allocated each week to its study, as well as the motivation. Both for those who use Romanian as a second language and for those who study it as a foreign language, a series of difficulties may arise related to the specific grammatical structure.

In our case, a first obstacle can be represented even by the phonetic system of the Romanian language, because here we have some sounds (and letters) specific to our language, which can make it difficult for foreign students to communicate. So, to begin with, the sounds corresponding to certain letters and groups of letters (ă, î, â, ș, ț, ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe, ghi, etc.) should be studied very well. Among the sounds specific to the Romanian language, it is not the consonants that present difficulties. The vast majority of errors are committed in pronouncing and writing vowels. Thus, to a greater or lesser extent, there appears the confusion between "ă" and "î" that does not exist in the mother tongue (especially in Arabic). In some cases, there are difficulties in the correct pronunciation of the diphthongs *ia* and *ea*, which result from the fact that in the Arabic language there is only one equivalent of the first. Another example of error is "i" - the sign of the plural, in phonetic realization it is confused with "i" - the definite article. Thus (*niște*) *pomi* [(some) trees], where "i" only softens the preceding consonant without constituting a separate syllable, is often pronounced by students in the same way as *pomii* (the trees). Another phonetic error is the mobile, unstable, irregular accentuation in the Romanian language of the full *i* - umbli, intri, afli; niște codri, niște miniștri; *i* short - see, sit, pour; trees, chickens, etc.; pronunciation of diphthongs - grass, leaf, dew; tasty, shady; and triphthongs - aripioară, soseau, creioane, etc.; phonetic alternations: he learns - to learn, he goes - to go, he speaks - to speak; young - young people,



word - words, saint - saints, etc. Unlike other languages, the position of the accent varies - diploma, driver, bus. It can be at the beginning, in the middle or at the end of the word without any precise rule. For an Arabic speaker, for example, such a displacement of the accent produces many difficulties. In conclusion, it can be said that phonetic errors are caused in a very high percentage by the influence of the phonetic system of the mother tongue.

Oral communication has two values when it comes to studying a foreign language: conversation, respectively oral presentation. Because, as Ludmila Braniște points out, "the main objective of our activity is not to make foreign students learn, mechanically, the forms and rules of the Romanian language system, but to help them become able to extrapolate the acquired knowledge regarding how to functioning of the Romanian language system" (Braniște, 2005: 48) in real-life communication situations, and images, video materials (where possible) and games are extremely useful and effective means.

Although it is considered that the use of graphic support from the beginning of a course is a necessity, repeated experiences have proven that students who mastered the written text very well, being able to read it, identify different structures, were still not able to operate spontaneously with the skills of the language, in particular, they could not speak freely, or hold a conversation. This fact proves that the emphasis must still be placed on the communicative aspect.

Experience has shown that for Arab students the difference between b and p, for example, both in speaking and in writing, it was a difficulty (bread / bâine), and for the speakers of Slavic languages a real test stone was the sound groups ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe, ghi. After an oral period, the habit of acoustically distinguishing the sounds automatically led to the correct reproduction of the graphemes in the words that contain them. Also from the auditory point of view and the displacement of the accent, differentiations can be made between words, which, although they look the same (homographs), can confuse foreign students a little in correct communication, only the context managing to emphasize the true meaning. E.g:

- **haină** – El purta o **haină** frumoasă. (coat – He was wearing a nice coat.)  
haină – Era o **ființă** haină. (wicked – He was a wicked being.)
- **voia** - **Voia** să vină și el la întâlnire. (wanted - He wanted to come to the meeting too.)  
**voia** - Nu se poate face totul după **voia** ta. (will - Not everything can be done according to your will.)



- **veselă** - Este o fire foarte veselă. (cheerful - She is a very cheerful character.)  
veselă - Și-a cumpărat veselă nouă. (crockery - He bought new crockery.)
- **umbrele** - Umbrele copacilor se oglindesc în apa lacului. (the shadows - The shadows of the trees are reflected in the water of the lake.)  
umbrele - Când a plouat am avut nevoie de umbrele. (umbrellas - When it rained I needed umbrellas.)
- **acele** - Am observat târziu acele priviri semnificative. (those - Lately I noticed those meaningful looks.)  
acele - Acele de cusut sunt pe masă. (needles - The sewing needles are on the table.)

In this type of contexts it is quite difficult for foreign students to understand that the same word can not only have different meanings but also be pronounced slightly differently depending on the accent. Another problematic aspect of foreign students' communication in Romanian is related to the use of the article or the agreement of the noun with the adjective, especially for Arabic speakers, where this agreement does not exist. So, expressions like: the boy is beautiful, the car is new, etc. are common at first. Regarding the erroneous use of the article, it is much too difficult for a foreigner to learn the agreement of the genitive article, especially when starting from explanations that show the connection between the possessed object and the possessor through the theoretical exposition of all relational possibilities. It is natural for the student to get lost in the multitude of situations and agreements. Everything seems much simpler if they are offered a practical learning solution, illustrated by examples, through application exercises and group dialogues, and after the students have mastered these usage formulas, we will continue with the situations in which the genitive article is used or not.

E.g:

- Mașina este a fratelui (a Ioanei, a colegilor.../ mașina, f. sg. - a, f. sg.) / The car is the brother's (Ioana's, colleagues'.../ the car, f. sg. - a, f. sg.)
- Caietul este al studentului (al Ioanei, al elevilor.../ caietul, n, sg. - al, n., sg.) / The notebook is the student's (Ioana's, the students'.../ the notebook, n, sg. - al, n., sg.)
- Pantofii sunt ai tatălui (ai Ioanei, ai copiilor.../ pantofii, m., pl. - ai, m., pl.) / The shoes are the father's (Ioana's, the children's.../ the shoes, m., pl. - you, m., pl.)



- Florile sunt ale mamei (ale Ioanei, ale vecinilor..../ florile, f., pl. – ale, f., pl.) / The flowers are my mother's (Ioana's, the neighbors'.../ the flowers, f., pl. – of, f., pl.)
- Jucăriile sunt ale copilului (ale Ioanei, ale copiilor..../ jucăriile, n., pl. – ale, n., pl. ) / The toys are the child's (Ioana's, the children's..../ the toys, n., pl. - of, n., pl.)

Given the relatively small number of forms, the agreement of the article with the preceding noun should be simple; "in practice, however, given the close connection between the article and the word it accompanies, speakers are inclined to change the morphological aspect of the article according to the gender and number of the following noun and not according to the previous one" (Ocheșeanu, 1957: 27). The attraction exerted by the form of the attribute preceded by the article is a cause of disagreement: Incorrect - My cousin's two children are students. / Correct - My cousin's two children are students. According to the rule, the genitive article is always agreed with "the noun determined by the genitive and not with the one placed in the genitive, no matter how far from the genitive the determined noun is" (Ocheșeanu, 1957: 28).

In learning the Romanian language as a foreign language, structural exercises are a good way of fixing the grammatical notions learned, but it was found that they cannot overcome the formation of limited automatism and cannot lead to free expression skills by themselves, being only a kind of exercises of "grammatical virtuosity" (Șerban, Ardeleanu, 1980: 54)

Learning a foreign language is a challenge that requires a lot of resources and effort. However, the use of reading in the study of modern languages is a practical solution that brings many benefits. Leveraging different types of texts can expose foreign students to authentic materials, creating an environment conducive to language immersion. It has already been noted that the primary meaning of the written message can be inferred based on the context, the reader having the opportunity to make pragmatic inferences during the reading, using his knowledge or imagination. In addition, reading is the most important and probably the fastest method of vocabulary enrichment, regardless of the language in which it is done. Even though memorizing lists of words can be done easily, it would not have long lasting results. That is why extensive reading and effective communication through sustained dialogue on different topics during the course hours proves to be an effective strategy for foreign students to ensure long-term language acquisition.

Obviously, learning a foreign language is a journey that involves a lot of effort, determination and motivation. Furthermore, learning styles



differ from student to student, and the claim of finding an ideal learning method might be exaggerated. However, learning a foreign language through reading is a realistic objective, the valorization of texts creating the opportunity to know world views, opinions, ideas through language, as a tool of knowledge. Texts remain an "authentic teaching resource that motivates, provides a real context, reflects the studied language and its culture, and prepares students for real-life situations" (Barnett, Marva, 1989: 145). Terminology specific to certain fields of activity is also very important in the communication of foreign students because, "Advanced communication is defined by terminology and, in fact, it is a general opinion that terminological structures are indeed the building blocks for language for specific purposes." (Chirișescu, Păunescu, 2021: 95)

Beyond terminology, grammatical structures and learning the most correct expression in a foreign language, an important component of communication is nonverbal valences: "Formulating a message based on the desires and expectations of your listener is far more relevant than just basing that message solely and naively on yourself and your gregarious selfish needs." (Lăpădat, L., Lăpădat, M.-M., 2021: 114)

### **Conclusion**

The importance of discovering the mechanisms needed to communicate in Romanian as a foreign language by foreign students is vital to their adaptation in a foreign country. First of all, the teacher must demonstrate to the students that the correct use of grammatical forms is absolutely indispensable for the production of oral and written messages, especially in professional or academic contexts. A conversation lesson can pursue various goals, such as consolidating or updating knowledge, also developing the communicative competence of foreign students. Learning a language involves a lot of uncertainties, such as a new vocabulary discovered from day to day or for every grammatical rule there is a dialectic exception or an irregular verb. Until native fluency in a language is achieved, there will always be some level of ambiguity. Grammar is not the only aspect of a language that needs to be studied. In order to learn, improve knowledge and really use that language, it must, above all, be spoken.



---

## Bibliografie:

- Barnett, Marva A., *More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1989.
- Braniște, L., *Conversația în predarea și achiziționarea limbii române ca limbă străină*, în „Studia linguistica et philologica in honorem Constantin Frâncu”, secțiunea III, *Lingvistic*, tomul LI, Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2005.
- Chirițescu, I., M., Păunescu, A., F., *Word vs. Term - Language for Specific Purposes*, în *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, nr. 69, 2021.
- Curta, A., *Didactica limbilor moderne în context european. Eléments de didactique du FLE*, București: Matrix, 2013.
- Lăpădat, L., Lăpădat, M.-M., *Linguistic Power Structures: Analysing Social Strategies of Communication and Negotiation*, în *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, nr. 72, 2021.
- Ocheșeanu, Rodica, *Observații asupra folosirii articolului genitival în limba presei actuale*, în *LR*, VI (1957), nr. 4.
- Pânișoară I.-O., *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2006.
- Șerban, V., Ardeleanu, L., *Metodica predării limbii române: curs intensiv pentru studenții străini*, București: EDP, 1980.

# From Vocabulary to Lexis: Modern Methods of Approaching Terminology in Esp Classes

Eleonora Olivia BĂLĂNESCU

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.12>

## Abstract:

*Vocabulary is a major component in any foreign language course, its acquisition enabling learners to develop both their linguistic and communicative competences. The overall aim of this paper is to bring to the fore the vital role of specialised terminology in the process of teaching/learning ESP. We shall start by scrutinising theoretical considerations related to what ESP vocabulary to teach, and how to teach it. We shall then propose a range of creative methods and activities that teachers can use in Business English classes, in order to build their students' knowledge of 'specific' or field-related vocabulary.*

**Keywords:** *context, ESP course, language acquisition, lexis, vocabulary*

## Rezumat

*Vocabularul este o componentă majoră a cursurilor de limbi străine, achiziția sa ajutând studenții să își dezvolte atât competențele lingvistice, cât și abilitățile de comunicare. Scopul principal al lucrării este de a aduce în prim plan rolul vital al terminologiei de specialitate în procesul de predare/învățare al ESP. Vom începe prin a trece în revistă considerațiile de natură teoretică legate de ce vocabular ESP trebuie predat, și cum ar trebui predat. Vom propune apoi o serie de metode și activități creative, pe care profesorii le pot folosi în cadrul cursurilor de engleză pentru afaceri, pentru a a-i ajuta pe studenți să își însușească vocabular „specific”, legat de domeniul lor de studiu.*

**Cuvinte cheie:** *context, curs ESP, achiziția limbii, lexic, vocabular*

## Introduction

Noam Chomsky's fundamental distinction between "*competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations)" (1965: 4) informed future theoretical considerations regarding effective language use and acquisition. Whereas Chomsky emphasised the role of form, structure and grammatical content in language learning, thus arguing that teachers



should develop learners' linguistic competence, Dell Hymes asserted that the goal in language learning should be the development of communicative competence. This concept takes into account not only the linguistic component of the target language, but also the discourse and the context-related use of the language. The shift from a linguistic to a communicative approach in language teaching has shaped current teaching approaches and the design of courses and teaching materials.

The current emphasis on communicative competence and its role in learners' future participation in communities of practice bring into focus the importance of teaching vocabulary. Whereas grammatical inaccuracies, such as the use of the Past Tense instead of the Present Perfect do not necessarily impede communication, the wrong choice of words may completely distort the message. In the case of ESP, working with field-related vocabulary is a challenge for teachers and students alike, since they often encounter technical words with which they are not familiar, hence the necessity of mastering such words. It is always worth remembering that ESP teaching should not be regarded as a "product" which is different from other forms of language teaching, but rather as an "approach" directed by students' definable needs to communicate in English (Hutchinson & Waters, 1994: 18). They learn the language in order to perform particular job-related tasks which involve knowledge of the vocabulary items related to their field of studies or work. From this perspective, ESP classes should focus more on vocabulary in context, than on teaching grammar.

Teachers need to select the right vocabulary and design teaching activities that facilitate the acquisition of ESP vocabulary. In what follows, we shall underline what exactly should be taught, or how to select the appropriate vocabulary items for Business students. We shall then present a series of classroom activities which can be used in the process of teaching/learning business related vocabulary.

### 1. From vocabulary to lexis: what to teach

Acquiring new vocabulary does not imply mastering a set of forms, but rather the ability to understand and juggle with different meanings, and to select the appropriate word to use in a certain context. Therefore, when teaching vocabulary items, the teacher should focus on the meaning and, in order to make the students know a word, he/she should take into consideration several aspects:

- Words have a **denotative** and a **figurative** meaning;
- The meaning of words changes by adding **prefixes** or **suffixes** to base words (e.g. *unemployment*, *organisation*), by making **compound words** (e.g. *stock market*) or **collocations** (e.g. *pass*



*an exam*). Words also acquire different meanings by **conversion**, that is, the process by which a vocabulary item may be used as different parts of speech, without changing its form (e.g. the noun *match* vs. the verb *to match*). In certain cases of conversion, there may be phonological changes (e. g. *He is specialised in the `export market* vs. *They ex`port various goods*).

- A word can also change its meaning depending on the **context** in which it is used. Context is very important in business texts where words often have a different meaning than in General English texts or texts which belong to other technical domains (e.g. *supply* – th. *alimentare*; fin. *stoc, credit, ofertă*; com. *stoc, provizii; account* – com./fin. *cont*; șt. *calcul*; secr. *dare de seamă* ).
- The meaning of words can be better understood and remembered when the words are grouped into **synonyms** (words with the same or similar meaning), **antonyms** (words with opposite meanings) or **lexical sets** (words that belong to the same topic area, such as relationships, global problems, money – buying, selling and paying, etc.). Words can also be grouped into **word families** which consist of a headword and its closely related derived forms.

Over the recent years, teachers have shifted attention from “vocabulary” to “lexis”, and this is not just a shift in terms, but a change in the approach to teaching and learning words. From this perspective, Jim Scrivener makes a distinction between **vocabulary**, which mainly refers to single words (e.g. *employ, low, salary*) or to combinations of two, three words (e.g. *lay off, stock market*), and **lexis** which includes:

- single-word vocabulary items;
- combinations of words known as “collocations” (e.g. *incur losses*);
- longer combinations of words, commonly referred to as “chunks” (e.g. *on-the-spot decisions*) (Scrivener, 2005: 227).

In theory, words are found in dictionaries and students can learn around ten-twenty words a day in order to build their vocabulary. In practice, this mechanical memorisation does not help since words are not acquired in a context, and the learner is not “exposed” to the word use and does not “interact” with the word. Therefore, in order to help learners with lexis, the teacher should devise activities so that they can:

- meet the new lexical item (e.g. in reading or listening), understand its meaning and the other lexical items which may come together with it;
- practise and memorise the new lexical item;



- remember and use the new lexical item appropriately.

In ESP contexts, a distinction should be made between technical and semi-technical vocabulary. According to Dudley-Evans and St John, there is a difference between:

- vocabulary that is used in general English contexts, but frequently occur in specific and technical discourse;
- vocabulary that has restricted and specialised meanings in certain fields of study, and may vary in meaning across different disciplines (Dudley-Evans and St John, 1998: 93).

It is precisely this latter category that represents the most difficult challenge for both students and teachers.

## 2. The four strands

According to Paul Nation, a well-designed course should consist of four major strands, which roughly speaking include: meaningful input, output, language-focused instruction, and fluency development. Each strand should get the same amount of time, that is, 25 per cent of the learning time, for maximising the efficiency of a vocabulary class (Nation, 2001: 2-3).

The first strand of the “meaning-focused input” (Nation, 2001: 2) refers to the introduction of new vocabulary through listening or reading activities, or a visual/oral context (pictures, drawings, mime, gestures, explanation, paraphrase). The input is very important, especially in ESP classes, and very often consists of written texts. The relationship between vocabulary and reading is a complex one. Kamil and Hiebert have stressed the idea that: “Not only are students expected to understand words in texts, but also texts can be expected to introduce them to many new words.” (Kamil and Hiebert, 2005:1)

Since texts are that important as an input source in ESP classes, the question which arises is: which text to teach? An authentic or a non-authentic text? Authenticity has largely been considered by various authors as essential in ESP methodology (Benavent and Peñamaría, 2011: 89). Therefore, authentic materials, designed for native speakers, such as a newspaper article from *Financial Times*, scientific papers, or business letters, help students acquire “real” language and the necessary reading skills. The Internet is nowadays an endless source of authentic materials and not only. The online dictionaries, for instance, give students the possibility to learn new words, but also to acquire the right pronunciation of those words.

According to Kamil and Hiebert, the vocabulary one encounters in texts is “much more extensive and diverse than the vocabulary of oral



language” (Kamil and Hiebert, 2005: 1). Beside this, specialists have come to the conclusion that reading helps vocabulary growth for older learners, with a higher level of language proficiency, whereas younger and less able readers benefit more when they are exposed to spoken language (Nagy, 2005: 29).

In spite of these believes that written language is superior to spoken language as an input source (see Schmitt and McCarthy, 1997: 38), listening practice is essential in any ESP course not only because it introduces new material, but it also reinforces the already learned material, boosts the students’ confidence, and improves their pronunciation. Besides, listening is the first step to communication, and building listening skills will enhance learners’ ability to understand the others and make themselves understood.

It is nevertheless problematic to teach authentic texts, be they written or spoken, to beginners because they may not understand much of it, and, consequently, feel stressed and demotivated. As Nation pointed out, “learning from meaning-focused input can best occur if learners are familiar with at least 98 per cent of the running words in the input they are focusing on” (Nation, 2001: 2). A viable option would be to use non-authentic texts provided by language coursebooks, since these texts are specially written for learners, and they generally focus on the language items being taught.

The next strand of the “meaning-focused output” (Nation, 2001: 2) gives learners the possibility to practise the new vocabulary through a series of speaking and writing activities, the focus being on the information that has to be transmitted. This stage obviously stresses the importance of developing productive skills as part of a well-balanced course. Speaking and writing encourage learners to make use of the recently acquired vocabulary items in meaningful spoken/written communication. There are a number of activities that work to practise ESP vocabulary, often connected to the input.

Regarding the third strand of a course, the language-focused learning has been a debated issue since it implies that the lesson should “involve the direct teaching of vocabulary and the direct learning and study of vocabulary” (Nation, 2001: 2). Since communication skills, rather than accurate performance, are the main focus of teaching/learning, studying the “grammar” of a word can be considered largely unproductive, burdening learners with information they do not need. In spite of this, we believe that, depending on the age and the proficiency level of the students, studying certain features of a word, such as affixes or conversion, can prove very useful, provided that not too much time is spent on this.



The fluency strand of a course aims at activities that encourage learners to use not only the newly acquired words, but all their vocabulary and skills. From this perspective, role-plays, presentations, or projects, are activities that can boost learners' fluency and their communicative competence.

Paul Nation stresses the importance of clearly delimitating and carefully designing each strand in a course:

... the strands of meaning-focused input and output are only effective if the learners have sufficient vocabulary to make these strands truly meaning focused. If activities which are supposed to be meaning focused involve large amounts of unknown vocabulary, then they become language focused because much of the learners' attention is taken from the message to the unknown vocabulary. Similarly, fluency development activities need to involve little or no unknown vocabulary or other language items, otherwise they become part of the meaning input and output strands, or language-focused learning.

(Nation, 2001: 3)

### 3. Proposed activities

The activities suggested are meant to address all the four strands described by Nation. They are designed for undergraduate students who study for their BSc in Economics, and have an intermediate level of English language proficiency.

#### 3.1. Meaning-focused input and output

*Task 1.* As a pre-reading activity, the teacher uses a task designed to revise, teach and practise certain vocabulary items before moving on to work on a text.

Here are some words based around *to manage* and *to organise*.

manage	organise
manager	organisation
management	organisational
managerial	
managing	

Complete the following sentences using one of these words.

- The chairman has appointed a new.... in each department.
- They have managed to transform a small company into a world-wide....
- Psychologists have distinguished four... styles: directive, analytical, conceptual and behavioural.
- Among other things, to... is to forecast and plan.
- I'm going to ask the secretary to... those files in alphabetical order.



- f. The British counterpart of an American Chief Executive Officer (CEO) is called the... director.
- g. I have to study the ... chart in order to understand the structure of this company.
- h. The firm went bankrupt because of bad ....

*Task 2.* Read the following text about different management attitudes in Britain and Germany.

### **Styles of Execution**

A study comparing British and German approaches to management has revealed the deep gulf which separates managerial behaviour in many German and British companies. The gap is so fundamental, especially among middle managers, that it can pose severe problems for companies from the two countries which either merge or collaborate. The findings are from a study called 'Managing in Britain and Germany' carried out by a team of German and British academics from Mannheim University and Templeton College, Oxford.

The differences are shown most clearly in the contrasting attitudes of many Germans and Britons to managerial expertise and authority, according to the academics. This schism results, in turn, from the very different levels of qualifications, and sorts of career paths, which are typical in the two countries.

German managers – both top and middle – consider technical skill to be the most important aspect of their jobs, according to the study. It adds that German managers consider they earn their authority with colleagues and subordinates from this 'expert' knowledge rather than from their position in the organisational hierarchy.

In sharp contrast, British middle managers see themselves as executives first and technicians second. As a result, German middle managers may find that the only people within their British partner companies who are capable of helping them solve routine problems are technical specialists who do not have management rank.

Other practical results of these differences include a greater tendency of British middle managers to regard the design of their departments as their own responsibility, and to reorganise them frequently. Considering that British managers also change their job often, UK organisations undergo 'more or less constant change'.

Of the thirty British middle managers in the study, thirteen had held their current job for less than two years, compared with only three in Germany. Many of the Britons had also moved between unrelated departments or functional areas, for example from marketing to human resources. In contrast, all but one of the Germans had stayed in the same



functional area. Twenty of them had occupied their current positions for five years or more, compared with only five of the Britons.

The researchers almost certainly exaggerate the strengths of the German pattern; its very stability helps to create the rigid attitudes which stop many German companies from adjusting to external change. But the authors of the report are correct about the drawbacks of the more unstable and less technically oriented British pattern. And they are right in concluding that the two countries do not merely have different career systems but also, in effect, different ways of doing business.

(adapted from *International Management*, p. 37)

*Task 3.* Match these verbs and nouns as they occur together in the text.

- |              |            |
|--------------|------------|
| a) pose      | problems   |
| b) carry out | attitudes  |
| c) solve     | a position |
| d) undergo   | a study    |
| e) change`   | jobs       |
| f) occupy    | change     |
| g) create    | problems   |

*Task 4.* Find a word in the text that corresponds to each definition:

- a) a wide divergence in views
- b) to unite or combine into a whole
- c) to work jointly
- d) expert skill, knowledge or judgement
- e) the power or right to enforce obedience
- f) an accomplishment fitting a person for a position or purpose
- g) working under the authority of others
- h) a system in which grades of status or authority rank one above another
- i) a person who is in charge of implementing laws, agreements, regulation, etc.
- j) an expert in the techniques of a particular skill or job
- k) a disadvantage

*Task 5.* Topic for discussion: How would you describe the Romanian approach to management?



### 3.2. Language-focused learning

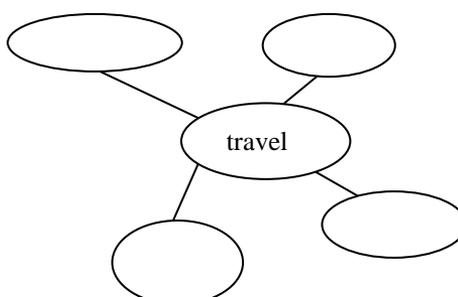
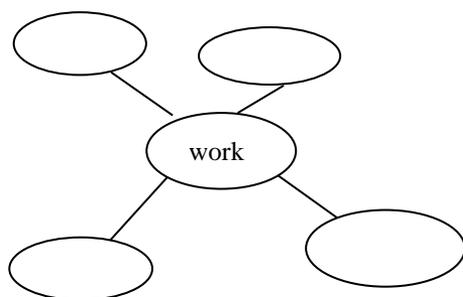
*Task 1.* Complete the table below with derivatives from the base words given.

verb	person noun	adjective	abstract noun
advertise	advertiser	advertising	advertisement
introduce			
produce			
inspect			
convert			
conduct			
support			
impress			

*Task 2.* Match the examples of vocabulary listed 1-5 with the categories listed A-E.

Examples of vocabulary	Categories
1. purify, economist, weakness, recognisable	Compounds
2. transport, export, import, supported	Collocations
3. animosity, hostility, aggressiveness	Words with a common root
4. autograph, misunderstand, dishonest	Words with suffixes
5. make arrangements, make a phone call, make an effort	Words with prefixes
6. credit card, income tax, mail order	Synonyms
7. get by, get over, get through	Phrasal verbs

*Task 3.* Think of words/phrases that would fit into a word map on the topics given: *work, travel*.



### 3.3. Fluency development

#### Communication games

Communication games are based on information gaps. For example, students are divided into four large groups. Each group receives a different picture to study. Each picture is a graph showing sales revenue of different products as a percentage of turnover in a particular year.



There are four graphs for four different years. Then the teacher collects the pictures and makes new groups of four students. In the new group, each student tells what his/her picture was about, and, by discussing, the group has to find out about that company's financial situation. When they finish, each group has to present the situation to the class.

e.g. Sales revenue of bicycle models as a percentage of turnover

Last year

road bicycles

mountain bicycles

touring bicycles

racing bicycles



### Role-plays

Learners often enjoy “being” someone else, and in role-plays they have the chance to play a role which is given to them on a card. This type of activity has been very successful in ESP classes. Negotiations are quite appropriate in this case, as they prove to be interesting and challenging for students.

*Task:* Work in pairs and role-play this situation. Martin is Sales Manager of an electric-car manufacturer and Chen is an official from the Urban Transport Department of a city in China. They meet to discuss these points.

- four-seater car
- colours
- after-sales service
- radio/CD player and sat-navigation system

### Student A

You are Martin. You want to:

1. sell Chen some deluxe four-seater models of your cars. Price: \$20,000; discount of 5% for first order;
2. offer only two colours for your two-seater cars: black and white. Extra colours will raise the price by 5%;
3. send a mechanic to China every six months to service the cars. You can train local mechanics at a cost of \$200 per hour.



### *Student B*

You are Chen. You want:

1. to buy an additional five deluxe four-seater cars. Negotiate on the price. Try to get a 10% discount on the order;
2. four colours for the two-seater cars: black, white, red and blue;
2. after-sales service: visits every three months from a mechanic; a training course for a local car-repair firm.

*(Pre-Intermediate Market Leader, p. 134, 138)*

Teachers can also devise role cards in order to encourage group discussion on topics such as:

1. An interview for a job as an au pair
2. A fight between a customer and a shop assistant
2. Grocery stores and supermarkets
3. A business appointment over the phone
4. How to solve the traffic problems in your town
5. A current news story, with reporters and characters
6. The case for and against educating children at home
7. Negotiating a bank loan

### **Oral presentations**

Presentations, initially related to the business field, have become widely used in foreign language learning, being considered a complex form of practising different skills, such as doing subject research, planning, organising ideas, public speaking, etc. Presentations are extremely valuable as they enrich learners' general English and ESP vocabulary, stressing the importance of the meaning, the grammar and the pronunciation of all lexical items. At the same time, the information is commonly conveyed through PowerPoint presentations, implying the development of both linguistic and computer competences.

Almost any topic discussed in Business English classes can become the subject of a presentation, such as: the role of the manager, problems facing new businesses, career opportunities in Oltenia, etc. Alternatively, teachers may instruct students to conduct a survey on, for example, the social media and mobile Internet use among teenagers, and then to present the results of the survey.

### **Conclusion**

It is well known that vocabulary acquisition is an on-going process of learning, which is not confined to the course and does not end when the course is over. This could lead to a certain degree of scepticism regarding the usefulness of vocabulary teaching. In the context of ESP classes,



however, specific terminology poses many challenges, therefore the teacher should be ready to guide the learners' vocabulary study and thus lay the foundation of their successful communication within their future communities of practice. Since the learning "journey" is not expected to be smooth, lexis needs to be dealt with systematically, and the classes should focus on lexical practice activities designed to enhance students' interaction with words.

## References:

- Benavent, G. T., Peñamaría, S. R. (2011). "Use of Authentic Materials in the ESP Classroom", in *Encuentro 20*, 2011, pp. 89-94.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Cotton, D., Falvey, D., Kent, S. (2012). *Market Leader. Pre-Intermediate Business English Course Book*. Harlow: Pearson.
- Dudley-Evans, T., St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gairns, R., Redman, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1994). *English for Specific Purposes. A Learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). "On Communicative Competence", in Pride, J. B. and Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Kamil. M. L., Hiebert, E. H. (2005). "Teaching and Learning Vocabulary. Perspectives and Persistent Issues", in Kamil. M. L., Hiebert, E. H. (eds.), *Teaching and Learning Vocabulary. Bringing Research to Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates pp. 1-27.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, W. (2005). "Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive", in Kamil. M. L., Hiebert, E. H. (eds.), *Teaching and Learning Vocabulary. Bringing Research to Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 27-45.
- Pilbeam, A. (2000). *International Management*. London: Longman.
- Schmitt, N., McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.

# La mise en pratique d'un document audiovisuel en classe de FLE - l'exploitation de l'œuvre picturale

Ileana Mihaela CHIRIȚESCU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.13>

## Abstract:

*Over the years, the methods of teaching foreign languages have changed and developed to be in accordance with the new goals of teaching. In the past, the main purpose of teaching and learning foreign languages was the translation of texts, therefore reading comprehension. More recently, this goal has been transformed into oral production and oral comprehension and as far as the methods are concerned, they are used to correct the disadvantages of those used previously. Audio-visual education is now valued at all levels, from kindergarten to university. Image, sound, color, all these are an integral part of the teaching-learning process. Currently, Internet connection, computer, telephone, video projector, tablet, interactive whiteboard, all of these are indispensable for the French language lesson to take place in good conditions.*

**Keywords :** *audio-visual methods, sound, image, interaction, Internet*

## Résumé:

Au fil des ans, les méthodes d'enseignement des langues ont changé et se sont développées pour être cohérentes avec les nouveaux objectifs pédagogiques. Dans le passé, l'objectif principal de l'enseignement et de l'apprentissage des langues était la traduction des textes, donc la compréhension en lecture. Plus récemment, cet objectif s'est transformé en production orale et en compréhension orale, et quant aux méthodes, elles servent à corriger les inconvénients de celles précédemment utilisées. L'éducation audiovisuelle est désormais valorisée à tous les niveaux, de la maternelle à l'université. Image, son, couleur, tout cela fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. Actuellement, la connexion internet, l'ordinateur, le portable, le vidéoprojecteur, la tablette, le tableau blanc interactif, tout cela est indispensable pour que le cours de français se déroule dans de bonnes conditions.

**Mots-clés:** *méthodes audiovisuelles, sons, images, interaction, Internet*

---

\* Senior Lecturer, Ph.D., Department of Applied Modern Languages, University of Craiova, Email: [mihaela.chiritescu@edu.ucv.ro](mailto:mihaela.chiritescu@edu.ucv.ro)



## Introduction

L'intégration des moyens audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage de la langue française est une des techniques qui donnent des résultats positifs. L'emploi des documents audiovisuels motivent les apprenants à apprendre la langue française. L'enseignant doit être toujours prêt à faire face aux nouvelles provocations. Il doit changer la manière de transmettre les notions de langue par des méthodes interactives et nouvelles, il est nécessaire d'être réceptif à la nouvelle technologie d'information et de communication.

## Les aspects de l'enseignement audiovisuel

Le mot „audiovisuel” est apparu dans la langue française en 1947, selon Le Petit Robert, édition de 1982 : Audiovisuel signifie une méthode pédagogique, qui joint le son à l'image, notamment dans l'apprentissage des langues”. Mais en anglais ce terme est apparu plus tôt. Dieuzeide note dans son ouvrage *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement que, vers 1930 le progrès de la reproduction sonore et de la radiodiffusion, puis l'apparition du cinéma parlant, ont permis de relier le terme «audio» aux procédés déjà anciens d'enseignement «visuel» appuyé sur l'image, et le mot «audiovisuel» s'est répandu parmi les spécialistes de l'éducation et de la formation, et, de là, dans les milieux universitaires américains*<sup>42</sup>.

L'expression «matériel audiovisuel» a été introduite en France en 1947 par des universitaires qui se trouvaient pour un séjour à Columbia University. Ils ont imposé et popularisé ce terme, surtout dans le cadre du Laboratoire de recherche en pédagogie audiovisuelle de l'Ecole normale Supérieure de Saint-Cloud.

Renard mentionne dans son ouvrage *La méthode audio-visuelle et structuro-globale* (Didier, Paris, 1966, p. 43) que, en 1958, *les méthodologues du CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), ont élaboré une méthode audiovisuelle d'enseignement du premier degré du français.*<sup>43</sup>

Ainsi sont apparues deux méthodes qui ont marqué un nouveau tournant dans l'enseignement du FLE : il s'agit de *Voix et Images de France* (1962) et *De Vive Voix* (1972). Ces deux méthodes ont été élaborées par le Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français (CREDIF).

<sup>42</sup> Dieuzeide, Henri, *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1965, p. 2.

<sup>43</sup> Renard, *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Didier, Paris, 1966, p. 43.



L'enseignement audiovisuel était soutenu par une technologie qui comprenait des appareils divers : l'épiscopie et le diascope pour la projection fixe, le disque et le magnétophone pour le matériel sonore, ensuite la télévision et le radio.

*Le développement du multimédia a joué un rôle important. Elle a permis la nouveauté des supports, des modes de communication et elle a occupé une place centrale dans nos rapports à l'information et aux savoirs.*<sup>44</sup>

Selon Lancien, *avec les méthodes télévisées et les documents vidéo est né dans les années soixante-dix, le terme de multimédia.*<sup>45</sup>

L'adjectif « multimédia » est employé dans le cadre du Conseil de l'Europe pour désigner des ensembles destinés à l'apprentissage.

Selon *Le Petit Robert* (2000), le multimédia aujourd'hui comprend la technologie intégrant sur un support électronique des données multiples – son, texte, images fixes ou animés.

Lancien parle dans son ouvrage du *développement des réceptions satellitaires et câblées, pendant les années quatre-vingt, qui va profondément modifier les rapports entre la télévision et l'apprentissage des langues.*<sup>46</sup>

Lancien souligne que *l'image vidéo va être associée, au début des années quatre-vingt, à l'informatique à des fins d'apprentissage des langues étrangères.*<sup>47</sup>

D'abord ont été employés des magnétoscopes, contrôlés par des micro-ordinateurs pour préparer des leçons à la base de vidéo interactive.

D'après Lancien, en 1986 est apparu le cédérom, qui a contribué au développement du multimédia. *Le cédérom contient des images numériques qui relèvent d'un codage complexe et occupent beaucoup de place mémoire, au contraire du vidéodisque où seul le son était enregistré sous une forme numérique, les images restant analogiques. Le cédérom est rapidement devenu un produit grand public, proposant à celui-ci des encyclopédies, des jeux, des documents ludico-éducatifs ou spécifiquement pédagogiques.*<sup>48</sup>

Lancien ajoute que, en même temps, se sont développés des réseaux multimédias (multimédia en ligne) qui relient entre eux des ordinateurs: *L'internet est un immense réseau de réseaux qui relie entre eux des millions d'ordinateurs.*<sup>49</sup>

<sup>44</sup> Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p. 5.

<sup>45</sup> Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p. 11.

<sup>46</sup> Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p. 12.

<sup>47</sup> Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p. 16.

<sup>48</sup> Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p. 17.

<sup>49</sup> Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p. 18.



La technologie ne cesse pas de se développer et l'éducation en général a su profiter de cette évolution. Il faut toujours tenir le pas avec le progrès dynamique de notre société et chercher de nouveaux moyens d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre du système scolaire.

Qu'il s'agisse des cours physiques ou des cours en ligne, *les enseignants doivent choisir le meilleur matériel pour répondre aux besoins de chaque mode d'enseignement.*<sup>50</sup>

Au-delà de la technique avancée, le rôle le plus important dans la gestion d'une classe est celui de l'enseignant. Celui-ci guide toute l'activité.

*Les enseignants et les parents gèrent le climat émotionnel dans lequel les étudiants apprendront leurs émotions. L'adulte, ainsi que ses camarades de classe, joueront le rôle de régulateur externe (en apportant de l'aide, du soutien) afin que l'étudiant apprenne progressivement l'autorégulation (passage nécessaire de l'hétérorégulation à l'autorégulation). Les professeurs qui ne sont pas conscients de leurs propres émotions, ignorent le plus souvent les émotions des étudiants, ont tendance à punir, reconfortent peu ceux qui expriment des émotions négatives, remarquent à peine les émotions positives des étudiants, comme la joie.*<sup>51</sup>

Pour Dieuzeide, *la technique audiovisuelle est la réponse exacte ou approchée à un besoin qu'il ressent au nom de sa classe.*<sup>52</sup>

Par conséquent, un tableau des emplois de l'audiovisuel se définit par une description des modalités d'irruption de l'audiovisuel dans l'activité pédagogique traditionnelle. Ainsi, un message de nature audiovisuelle, pourra, selon les cas servir d'introduction à une leçon, d'illustration d'une notion précise, de démonstration centrale, de thème d'exercice annexe, de point de départ libre, de révision, d'exercice correctif, d'information complémentaire.

*La préférence du maître serait toujours cruciale, quels que soient ses besoins, à la machine diffusant un message sur lequel il conservera une possibilité d'agir.*<sup>53</sup>

L'emploi de certaine technique audiovisuelle dépend aussi de la matière à enseigner et du temps scolaire disponible qui est prévu par le programme scolaire.

<sup>50</sup> Bărbuceanu, C. D., *HyFlex-Rethinking Courses in On-line Teaching*. Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques, no. 73, 2022, 246.

<sup>51</sup> Scorțan, D., *Placing students' emotions at the heart of the learning process, a challenge for teachers*, Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques, no. 76, 2022, p. 150.

<sup>52</sup> Dieuzeide, Henri, *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1965, p. 51.

<sup>53</sup> Dieuzeide, Henri, *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1965, p. 52.



Actuellement, l'enseignant doit repenser ses méthodes d'enseignement, mais pas seulement celles-ci. Les étudiants appartiennent à une nouvelle génération dont l'intelligence est axée sur les nouvelles technologies, de sorte que la façon de penser des étudiants, ainsi que la qualité de l'intelligence, deviennent des concepts différents.

*Le concept d'intelligences multiples motive les enseignants à formuler un modèle de travail dans lequel chaque étudiant a la possibilité d'acquérir des connaissances qui correspondent à sa façon unique de raisonner.*<sup>54</sup>

Dieuzeide parle aussi des avantages de cette technique : la fraîcheur du direct, les effets de surprise, la présence de l'actualité, les archaïsmes qui lui réservent une place à part dans la communication de masse. En classe de langue française, l'enseignant doit présenter aux apprenants les actualités et les émissions courantes pour enrichir leurs compétences culturelles et les compétences langagières en général.

*Dans les classes de langue, ce qui compte avant tout c'est d'exposer l'étudiant à la réalité d'un enchaînement prosodique et de le familiariser ainsi avec le rythme, l'intonation et les sonorités du français parlé dans des énoncés complets. C'est le moyen le plus sûr de forcer l'étudiant à une attention auditive dont les spécialistes sont d'accord aujourd'hui pour reconnaître l'importance primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela ne peut être réalisé qu'à l'aide des moyens auditifs que la technique moderne met à notre disposition : tourne-disque, magnétophone, radio.*<sup>55</sup>

Andrei Radu présente dans son œuvre *Méthodologie de l'enseignement du français*, le rôle du disque dans la classe de langue :

- de constituer un modèle de prononciation et d'intonation correctes ;
- de présenter la langue dans son rythme naturel ;
- de permettre une re-concentration après l'analyse qui a disséqué le texte ;
- d'être un point de départ pour la conversation.<sup>56</sup>

Un autre moyen audiovisuel dont Tagliante parle dans son ouvrage *La classe de langue*, est le vidéoprojecteur. Ce moyen est d'après son opinion, réservé aux présentations, aux exposés et d'autre côté le vidéoprojecteur se prête peu à l'interactivité.<sup>57</sup>

<sup>54</sup> Bărbuceanu, C.D., *Improving Academic Outcomes and Behaviours through SEL (Social and Emotional Learning)*, Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques, no. 75, 2022, p. 184.

<sup>55</sup> Brăescu, Maria, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979, p. 151.

<sup>56</sup> Radu, Andrei, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, p. 49.

<sup>57</sup> Tagliante, C., *La classe de langue*, CLE International, Paris, 2006, p. 74.



Parmi les moyens audiovisuels les plus utilisés en classe c'est le tableau blanc interactif. Cet instrument a beaucoup d'avantages. À l'aide de celui-ci les apprenants peuvent capter les informations plus facilement, le contenu des présentations peut être amélioré grâce à une large gamme de matériel en une leçon.

L'ordinateur multimédia représente une avancée dans le domaine de l'apprentissage des langues. Jean-Claude Bertin considère que pour l'enseignant, *l'ordinateur multimédia est un outil de création d'activités. Il favorise une présentation variée et attractive des informations et aussi il lui permet de se décharger des tâches les plus répétitives habituellement conduites en classe.*<sup>58</sup>

L'auteur pense que l'ordinateur multimédia renforce la motivation des apprenants et il est un facteur dynamisant de l'apprentissage; il est perçu comme un tuteur équitable et patient, au regard neutre, et d'une plus grande activité.

*Malgré les avantages du travail dans le laboratoire de langues et les progrès accomplis on ne peut pas affirmer que l'apprentissage d'une langue vivante résulte de son usage exclusif; il ne doit être considéré que comme un élément dans un ensemble de moyens pédagogiques au centre desquels se trouve toujours le maître.*<sup>59</sup>

Au fil des années, les méthodes d'enseignement des langues étrangères ont changé elles se sont développées pour être en accord avec les buts nouveaux de l'enseignement. Dans le passé, le but principal de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères était la traduction des textes, donc la compréhension écrite. Plus récemment, ce but a été transformé en production et compréhension orales et les méthodes, de leur côté, sont utilisées pour corriger les inconvénients de celles utilisées précédemment.

### **L'exploitation de l'oeuvre picturale en classe de FLE**

Pour faciliter l'enseignement/ apprentissage de l'expression orale, les enseignants utilisent de divers moyens. Un de ces moyens le représente l'introduction des œuvres d'art qui permettent de développer le goût esthétique de l'apprenant et d'enrichir sa culture.

L'éducation artistique cultive des capacités telles que la créativité, l'imagination, le sens critique, l'expression des jugements personnels, mais aussi la curiosité et le sens de l'observation.

<sup>58</sup> Bertin, Jean-Claude, *Des outils pour des langues, Multimédia et apprentissage des langues*, Ellipses, Paris, 2001, p. 12.

<sup>59</sup> Brăescu, Maria, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979, p. 162.



Pour notre activité on a choisi l'œuvre de l'artiste Paul Gauguin – **Arearea (ou Joyeusetés)**.

En regardant et en interprétant le tableau de Gauguin, les étudiants ont l'occasion de se familiariser avec l'œuvre de ce grand artiste.

**L'objectif** de notre recherche porte sur l'utilisation d'une œuvre d'art en classe de langue pour déclencher la communication et l'interaction.

## A. Le déroulement des activités

**Niveau** : A2

**Durée** : 50 min

**Objectifs** : décrire et interpréter un tableau, employer les constructions verbales et lexicales de la description, se familiariser avec des œuvres d'art des peintres les plus importants de l'histoire de l'art.

**Matériel nécessaire** : un vidéoprojecteur, la fiche de travail

### Activité 1 – *Sensibilisation*

Pour éveiller l'attention des étudiants, on adresse quelques questions :

- Aimez-vous l'art ?
- Quel est votre artiste préféré ?
- Vous êtes bons en peinture ?
- Quels sont les peintres roumains et français que vous connaissez ?

### Activité 2 – *Présentation de l'œuvre*

On fait une courte présentation du peintre Gauguin et de son parcours artistique et puis on présente aux étudiants le tableau qu'on va analyser, à l'aide d'un vidéoprojecteur.



**L'Impressionnisme : Paul Gauguin, Arearea (ou Joyeusetés)**  
1892, Paris, musée d'Orsay, huile sur toile, 75 x 94 cm  
Source de l'image : <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/arearea-291>



Les étudiants observent l'image en silence et puis l'enseignant distribue la fiche suivante :

<b>Fiche technique</b>	
Nom du peintre	
Titre du tableau	
Date de la peinture	
Mouvement artistique	
Le thème	
Description	

On essaie de collecter le maximum d'éléments et d'indices. Les étudiants décrivent ce qu'ils voient dans l'image : les personnages, les vêtements, les animaux, la végétation, l'environnement, les couleurs et les techniques utilisées. On leur donne aussi quelques expressions utiles à la description : au premier plan, au second plan, à l'arrière plan. On fait une analyse purement plastique pour découvrir les procédés utilisés par l'artiste. Après avoir répondu collectivement aux différentes questions, l'enseignant veille à ce que chaque étudiant rédige sur sa fiche de description.

### **Activité 3 - *Ce que je comprends...***

On passe à une nouvelle activité qui implique l'imagination des étudiants. Ils doivent interpréter le tableau de leur point de vue.

- quoi fait penser le titre ? (le temps de la jeunesse)
- Comment est le décor ? (exotique, primitif, édénique)
- Quelle est la signification des couleurs ? (les couleurs chaudes révèlent le bonheur, la joie et se trouvent en contradiction avec les couleurs froides)
- C'est une image de la vie réelle où imaginaire ? Que pensez-vous ? (le rêve et la réalité se côtoient)

### **Activité 4 - *Travailler l'interdisciplinarité***

On propose aux apprenants, comme devoir, une activité créative. Ils doivent organiser une petite exposition avec des photos de leur ville, prises au coucher du soleil.

## **B. Commentaires**

Au parcours de cette activité on a constaté que les étudiants étaient motivés et attirés par l'image qu'on a abordée. La majorité des étudiants ont été actifs et impliqués dans les tâches demandées. Ils ont exprimé leur



désir de prendre la parole. On a corrigé l'expression pour que l'étudiant arrive à bien s'exprimer. On a essayé de ne pas couper la parole à l'apprenant, mais de reprendre la phrase en question après qu'il ait fini de parler.

On peut affirmer à la fin de cette activité que l'image représente un support très efficace dans l'enseignement/apprentissage de l'expression orale et écrite, elle est un moyen facilitateur de compréhension et d'expression, mais il faut apprendre aux étudiants comment la déchiffrer et la lire.

### Conclusions

Enfin, on peut conclure que l'intégration des moyens audiovisuels dans l'enseignement/apprentissage de la langue française est une des techniques qui donnent des résultats positifs. L'emploi des documents audiovisuels motivent les apprenants à apprendre la langue française. Dans le contexte où le français perd sa place au bénéfice de l'anglais, la manière de la transmission du savoir au sein de nos classes doit être changée. L'enseignant doit être toujours prêt à faire face aux nouvelles provocations. Il doit changer la manière de transmettre les notions de langue par des méthodes interactives et nouvelles, il est nécessaire de s'ouvrir à la nouvelle technologie d'information et de communication.

### Bibliographie:

- Bărbuceanu, C. D., *HyFlex-Rethinking Courses in On-line Teaching*, Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques, no. 73, 2022.
- Bărbuceanu, C.D., *Improving Academic Outcomes and Behaviours through SEL (Social and Emotional Learning)*, Revista de Științe Politice, Revue des Sciences Politiques, no. 75, 2022.
- Brăescu, Maria, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979.
- Bertin, Jean-Claude, *Des outils pour des langues, Multimédia et apprentissage des langues*, Ellipses, Paris, 2001.
- Dieuzeide, Henri, *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1965.
- Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998.
- Radu, Andrei, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.
- Renard, *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Didier, Paris, 1966.
- Scorțan, D., *Placing students'emotions at the heart of the learning process, a challenge for teachers*, Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques, no. 76, 2022.
- Tagliante, C., *La classe de langue*, CLE International, Paris, 2006.

# Negatives and Their Role in People's Discourse

Ana-Maria DEMETRIAN\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.14>

## Abstract:

*Correct and creative use of negatives is necessary for building English communication skills. During interactions or writing, we can use them to express negation, contradiction, and opposition, but not only. They are often used to deny something, to refuse something, to offer advice, as well as to show disappointment, disapproval, or disagreement. However, they are also chosen to convey the opposite of a situation or an idea which means that they are not always intended to point out rejection of some kind, but on the contrary, to draw attention to some danger or lack of it, to emphasize a scenario and even to instil hope. From bringing forward a range of emotions to creating some rhetorical effects and to underlying meanings, negatives are an essential part of the English language, and they help to enrich people's discourse. In addition to expressing negative thoughts with the help of negatives, we can express them through positive structures as well. This is a strategy which is often meant as an indirect, polite approach to various situations, being most of the time part of constructive feedback.*

**Keywords:** *negatives, positives, discourse, negative language structures, positive language structures and negative meaning, constructive feedback, politeness, contradiction, opposition, refusal, acceptance, advice, encouragement, warning, emphasis, softening*

It is of paramount importance that during language lessons, both professors and students should mind the use of negative language structures and positive language structures with a negative meaning because their inclusion and correct use in communication acts is result-changing, possibly even life-changing. Negatives are not only about what is not true or not the case or about a bad aspect of a situation; they are also meant to lay great emphasis on a positive aspect or to trigger positivity, solutions or improvements. Positives are thus not the only ones shedding light on good aspects; they can even carry a negative vibe. They are preferred to direct negatives in contexts where politeness is the key to success.

---

\* Senior Lecturer, Ph.D., Applied Modern Languages, University of Craiova.



Well-known grammarians - Foley, Mark and Diane Hall in *MyGrammarLab Advanced C1/C2*; Murphy, Raymond in *English Grammar in Use*; Hewings, Martin in *Advanced Grammar in Use*; Swan, Michael and Catherine Walter in *Oxford English Grammar Course. Advanced*; Eastwood, John in *Oxford Practice Grammar*; and Carter, Roland and Michael McCarthy in *Cambridge Grammar of English* - agree that there are several negative language structures that we must consider and apply accurately:

### **NEGATIVE MARKERS: NOT and NO**

Among the most encountered negative forms, “not” and “no” are by far the most common.

*NOT (N'T)* is used with verbs to make a sentence negative and thus convey a negative meaning.

- We usually contract *Subject + be* (I'm not ...; She's not...; They're not...), but with *have/had, do/ did, will* or *a modal* we contract the *auxiliary verb + not* (You haven't/hadn't...; It doesn't/didn't...; We won't...; I can't/shouldn't...).

e.g. You haven't sent the email in time, so I can't include your application.

- Sometimes, in short answers with verbs of thinking and believing (*believe, hope, imagine, think*), we can put NOT after the verb in informal contexts. *Hope* is the most common verb used in this way.

e.g. Have we missed the opportunity? // I hope not.

NOT + positive quantifiers (*much, many, a lot*) is used to make the meaning of a clause or phrase negative, not necessarily to pinpoint a negative idea.

e.g. Not much money had been invested in that deal, so the loss wasn't significant.

– Reassurance

Not many (people) have joined the volunteering program. It's a pity!

– Regret

NOT is never in the same sentence with *some, someone, somebody, something, somewhere*; instead, *any, anyone, anybody, anything, anywhere* are used.

e.g. I can't find the hamster anywhere. He seems to have run away.

NOT in front of an adjective weakens the characteristics expressed by it, especially if we add an adverb after *not* like *too* or *particularly*, but the antonym of the adjective is stronger in diminishing a characteristic.

e.g. The workout plan wasn't too complicated to follow. – The workout plan was easy to follow.



This activity isn't particularly interesting. – This activity is boring.

NOT can appear before an adjective with a negative prefix.

e.g. This is not unbelievable under the circumstances; in fact it is ordinary stuff.

BUT

The description above is much less definite than the one below:

e.g. This is believable; it is ordinary stuff.

NOT (+ adverb) + adjective is used to make the meaning negative to a certain degree and, in some cases, to be less direct.

e.g. Her presentation hasn't (exactly) been the best.

NOT ... FOR is a way to limit or restrict a hypothetical situation in an "if" clause and is a synonym of a reduced "if" clause signalled by "but for".

e.g. If it hadn't been for their advice, we wouldn't have succeeded in finishing the task in due time. – But for their advice, we wouldn't have succeeded in finishing the task in due time.

(Here, there is an emphasis on gratitude and relief at the same time, which are obviously charged with positive tones despite the stress suffered by this person.)

NO is a very versatile negative word playing the role of a determiner, an adverb, or an adjective in a range of situations.

NO introduces negative replies.

e.g. Do you and Martha need guidance? // No, thank you.

NO is never combined with a verb in order to form a negative statement.

e.g. Jo will no arrive in time for the meeting. – Incorrect

Jo will not arrive in time for the meeting. – Correct

NO + noun or NOT ... A/ ANY + noun expresses an absence or lack of something. The variant with NO is more emphatic, and in a speech, this must be made obvious by stressed pronunciation.

e.g. There isn't any news available. (neutral)

There is no news available. (Formal and emphatic)

NO + noun expresses the speaker's attitude in some cases and is stressed in speaking to stress reality.

e.g. Those who publish fake news are no journalists. (They don't deserve to be called journalists.)

Those are not journalists. (They do something else; they have another job.)



**NO** in set phrases – *no good, no harm, no idea, no point, no use* is used to provide advice or describe a situation in an objective or a subjective context with an emphasis on “no” in spoken language.

e.g. There is no use crying over spilt milk. I have no idea why you keep holding on to the past.

There is no harm/ point in protesting.

There is no good/ no use sending emails of complaint; legal action is the solution.

**NO** + *different from* = *exactly the same as*

The two language structures can be used interchangeably, and in either case, “no” and “exactly” are stressed words in speaking.

e.g. This essay is no different from the other essay.

**NO** + comparatives = *isn't any + comparative + than = the same*

The three language structures entail the same message, and some speakers choose to stress the words “no,” “any,” or “the same” in their utterances.

e.g. Your options are no better than mine. = Your options aren't any better than mine. Your options and my options are the same.

### **OTHER NEGATIVE WORDS or PHRASES:**

*NEITHER ... NOR, NEITHER/NOR, NEITHER/NONE OF, UNDER NO CIRCUMSTANCES, NOT/NEVER IN A MILLION YEARS, NOT FOR A MOMENT ...*

They are negative expressions or versatile negative words used to make a sentence negative. *Neither, nor, under no circumstances, not in a million years, not for a moment* can appear in the initial position in a sentence for emphasis, and then we must use the interrogative form of the predicate.

e.g. To my mind, AI is neither as good nor as creative as smart human minds.

Neither his sisters nor his brother has studied harder than her.

Neither hand is bruised.

Neither of the two teachers/None of the teachers in that group applied for a position in the rural educational programme.

I don't like liars.// Neither/Nor do your parents. You are just like them.

We ought to disregard cheating under no circumstances.

My parents will never agree to this! Not in a million years!

Never in a million years should we endorse this politician's proposals; they are deceiving.

### **NEGATIVE INTRODUCTORY VERBS**

*BELIEVE, SUPPOSE, THINK*

When using verbs like the above to introduce a negative idea, the introductory verb is usually made negative; the predicate in *that clause* is a positive verb.



e.g. I don't suppose you would like to collaborate with them again.  
I don't think she can or will hurt you again.

## BUT

In case we want to express surprise or appear emphatic, we make the verb in the "*that*" clause negative:

e.g. His parents thought (that) he wasn't responsible, but it proved them wrong.

## APPEAR, EXPECT, SEEM

With these verbs, we use either of the patterns explained above without a change in meaning.

e.g. It doesn't seem that the film bears any resemblance to the book.

It seems that the film doesn't bear any resemblance to the book.

## ASK, BEG, PERSUADE, TELL, URGE + INFINITIVE

These are verbs which impose that the two patterns should have different meanings.

e.g. He told me not to accept an offer lower than 5%. (He said I must not accept an offer lower than 5%)

He did not tell me to accept an offer lower than 5%. (He did not mention such a thing.)

## EMPHASIZED NEGATIVES

*REALLY + NEGATIVE CONSTRUCTION /VS/ NEGATIVE AUXILIARY + REALLY + VERB*

Special attention must be paid to the adverb of degree *really* as it can change the meaning of the utterance based on its place in the sentence when it accompanies a negative auxiliary.

e.g. I really don't know what you are talking about. – implies a strong emphasis on not knowing anything on the subject

I don't really know what you are talking about. – implies a slight knowledge of the subject

*CAN'T + VERB/COULDN'T + HAVE +3RD VERB FORM + THE COMPARATIVE* indicates the existence of a limit of an extreme case. The meaning is either negative or positive depending on the meaning of the comparative.

e.g. Ximena couldn't have been off; she has inside information.

*AT ALL* is normally used immediately after the negative word or phrase that we want to emphasize:

e.g. There is nothing at all written on the exam paper.

She doesn't want help at all.

We got no snow at all last winter.



**NOT AT ALL** can come before an adjective:

e.g. They were not at all pleased with how the results turned out.

**WHATSOEVER**

We can also use *whatsoever* for emphasis after *no + noun*, *nobody*, *no one*, *none* and *nothing*. Its meaning is similar to *at all*, but it is stronger. We can use *whatsoever* to add emphasis to any negative noun phrase:

e.g. Have you met any of his friends?

We can introduce *not a bit*, *a little bit*, *one bit*, *in the least*, *the least bit* in negative sentences to increase the strength of the existing negative:

e.g. Yesterday's film was not a bit interesting and fun to watch.

I'm not the least bit concerned about the results; I'm confident about winning.

## **RESTRICTIVE ADVERBS AND QUANTIFIERS**

**FEW** and **LITTLE**

These quantifiers are restrictive if they do not have "a" in front of them, which would give them a positive meaning of "not many/not much, but enough."

e.g. Few students are hardworking these days.

**RARELY**, **SELDOM**, **HARDLY EVER**, etc.

These are restrictive adverbs of frequency that require a positive verb in their sentence, and if used in the initial position in a sentence, they are followed by the interrogative form of the predicate. Moreover, if they are used in sentences ending in question tags, the tags have the predicate in the positive.

e.g. Rarely has the government considered the struggles of the ordinary.

Their employees seldom take any initiative, do they?

**HARDLY**, **SCARCELY**, **BARELY**

These adverbs of degree are restrictive words thus having a negative meaning. **HARDLY** is an almost negative adverb associated with "only," "ever," "at all," and "can" in order to convey a nearly negative meaning. There is also **SCARCELY**, which is a synonym of **HARDLY** and can replace it. **BARELY** means "not more than/ only just" and is customarily associated with age or time being a synonym of **HARDLY** and **SCARCELY**.

e.g. We hardly ever get to see each other because our schedules are quite hectic.

The children are barely 16, which is a difficult age, and hormones can create complete havoc in their minds. They barely find the time to sit down and ponder over their decisions.

When we have a negative adverb in the front position in a sentence, it requires the interrogative form of the predicate without making the



sentence interrogative. This is usually done in order to stress an idea which has a negative meaning or a restrictive meaning without necessarily being negative. In addition to the negative adverbs (e.g. *never, rarely, seldom, hardly (ever), not till*) standing by themselves at the beginning of a sentence, there are negative adverbs which are part of a language structure requiring a particular use of tenses (*hardly/scarcely + had + subject + the 3rd verb form ... when + subject + past tense, no sooner + had + subject + the 3rd verb form ... than + subject + past tense*)

e.g. Never have we heard such a good presentation prior to this conference.

Hardly/Scarcely had I received the email when I called the whole team to celebrate the victory.

No sooner had she been accepted into the student board than she began to make changes to their advantage!

Not till they went on a business trip together did he understand that women are men's equals and must be treated as such.

### NEGATIVE DISCOURSE MARKERS

*ANYWAY, UNFORTUNATELY, UNDOUBTEDLY, I'M AFRAID, SORT/KIND OF*

These are some discourse markers that people use to connect, organize and manage what they say/write or to express an attitude towards something. Such words or phrases introduce negative messages or herald good ones. With some of them, the interlocutor needs context to understand if what follows is negative or positive

e.g. Anyway, I suddenly realized I was taking the wrong course. I guess we shouldn't act without researching. Unfortunately, fake news is all around us. I'm afraid we have reached a dangerous point.

Undoubtedly, this has been fun! We must see each other again.

Do you feel sorry for him?/ Kind of ... Although he isn't the nicest of people, he deserves a second chance.

### NEGATIVE VERBS

*DENY, FAIL, AVOID*

They are verbs that can be made negative and can take a negative question tag even if they have a negative meaning.

e.g. Today's politicians don't avoid conflict. They simply seem not to care.

Your pupils have denied having seen the altercation between their two colleagues, haven't they?

### *DECLINE or REFUSE*

After such verbs with a negative meaning, we use *anything* rather than *something*:

e.g. They declined anything coming from the other companies: offers, financial support, endorsements.



## SPECIAL VERBS IN THE NEGATIVE

### NEED

As an ordinary verb, we can encounter it both in the negative and positive, and its form always differs depending on tense and person, whereas as a modal verb, it appears only in the positive. Furthermore, the model verb “need” is only accompanied by “not,” respecting the grammatical forms specific to modal verbs. The common verb and the model verb are different in meaning only in the negative when referring to the past.

e.g. I don't need to finish my assignment today. (Ordinary verb)

We needn't have relied on technology so much; it creates addiction. (Modal verb) Anyway, at least we didn't need to bring our own devices to school. (Common verb)

### BUT

*NEED* as a modal verb is mostly used:

- in the affirmative, in formal English, but in combination with *hardly*, *never*, *nobody/ no one*, and *only*

e.g.: I need hardly remind you of your obligations as his sole caretaker. One need only look at the poor old lady to understand how much she depends on her caretaker.

- in the negative, where it is often combined with verbs like *bother*, *concern*, *fear*, *panic*, *worry*

e.g.: Your family is in your corner, so you should feel lucky, and you needn't fear anything.

- in the interrogative to imply that a negative answer is expected and is thus usually used when one wants a negative reply, but the reply can also be unfavourable.

e.g.: Need my husband work extra time this week? // No, he needn't./ Yes, he must.

### *CAN'T + VERB and CAN'T/COULDN'T + HAVE + 3RD VERB FORM*

These constructions with modal verbs indicate negative logical deduction with present or past reference, respectively. These negative structures show certainty related to an action.

e.g. Mirela can't/couldn't have been affected by his departure abroad. They had started on different paths long before that. = She must be indifferent to his departure abroad.

### NEGATIVE PREFIXES

*DE-...; DIS-...; MIS-...; UN-...*

Verbs: defrost, deregulate, devalue; disconnect, dislike; misbehave, misinform; unlock, etc.



*ANTI-...; DIS-...; IL-...; IM-...; IN-...; IR-...; NON-...; UN-...*

Adjectives: anti-inflammatory, antisocial; dishonest, disobedient; illegal; impossible; incomplete, uncomfortable; incredible; irregular; irrational, non-toxic, non-toxic, non-violent; unreasonable, unavailable, unfair; etc

*ANTI-...; DE-...; DIS-...; IN-...; NON-...*

Nouns: antifreeze, antiperspirant; decentralization, decriminalization; disadvantage, dishonesty, disinfectant; inconvenience, injustice; non-fiction, non-swimmer, non-smoker; etc

*ANTI-..., DIS-..., IL-..., IM-..., IN-..., IR-..., UN-... AND NON-...*

Adverbs: antisocially, illegally, impossibly, incredibly, irregularly, uncomfortably, unreasonably, noncommittally, undoubtedly, etc.

We can make verbs, nouns, adjectives, and adverbs negative with a negative prefix shedding light on the lack of action; the absence of quality; a negative process, disruption of some sort, or the inexistence of a type of behaviour, and a manner of action or reaction.

It is necessary to note here that we can use verbs, adjectives, nouns, and adverbs which have a negative prefix with verbs in the negative form.

- Negative verb: Sally has remained silent during the encounter, but at least she didn't misinform us as the others did.
- Negative noun: This isn't an inconvenience; it can actually be seen as an advantage.
- Negative adjective: Your plan hasn't been deemed impossible; it's just been postponed."
- Negative adverb: Oh! Bianca said noncommittally.

### **NEGATIVE NOUNS, ADJECTIVES, ADVERBS, but also PRONOUNS**

*NON-SMOKER, INJUSTICE, DISADVANTAGE, etc.*

*ANTISOCIAL, INCOMPLETE, UNBELIEVABLY, etc.*

*ILLOGICALLY, INCREDIBLY, UNREASONABLY, etc.*

Negative nouns, as well as negative adjectives and adverbs, such as the ones just mentioned, can thus be used with negative verb forms to lay great emphasis on their negative strength, which is not necessarily meant to show opposition but also to prepare the ground for good changes.

e.g. There mustn't be injustice in the world; we must all fight for equity, inclusion and diversity.

Despite being a non-smoker, he has always sat with his friends in the smoker's section because he isn't antisocial. Anyway, his friends are not unbelievably rude to disregard his presence and protect him by blowing cigarette smoke elsewhere.



## NO ONE/NOBODY//NOTHING/NOWHERE

We use them to show an absence of people, things or places. When they are subjects, their verb is in the singular. And when there is a back reference to *no one* or *nobody*, the pronoun “they” is used.

e.g. Here, nothing is as qualitative as you might expect after paying so much.  
Nobody wants to work extra time around public holidays, do they?

Double negatives are not possible unless we intend to make a positive statement. They emphasize the positive side of the sentences. And it is worth mentioning here that in spoken English, *nothing/ no* (or another negative) is stressed in this kind of sentence.

e.g. They didn't contribute much to the project, but it certainly wasn't nothing. (= it was something)  
When the teacher said you didn't need to do extensive research for the presentation, she definitely didn't mean **no** research at all! (= She meant some research.)

As for double negation with adjectives and adverbs, this is commonplace in English. However, we can use *not* + an adjective or adverb with a negative prefix (e.g. *un-*, *in-*) as a way of softening or down-toning the meaning of the adjective. The meaning becomes affirmative, but the double negation shows that the writer/speaker is cautious about it. This is most common in formal writing:

e.g. The riots of this country's employees are not unexpected given the surge in prices. (The riots of this country's employees have been expected given the surge in prices.)  
The medical crisis has been attributed, not unreasonably, to the government's latest decisions.  
The prices in this supermarket are not unreasonable like in other supermarkets.  
He is not impolite; he is just direct. This approach might not always be advisable, but he won't behave any other way.

## NEGATIVE QUESTIONS and NEGATIVE EXCLAMATORY SENTENCES

Negative questions and exclamatory sentences were dealt with extensively in my article “The Realm of Questions” published in the Annals of the University of Craiova, Philological Sciences. The main aspects are the following:

- Negative questions are formed by adding *n't* to a form of *be* or to the auxiliary or by using a negative adverb.

e.g. Isn't your friend attending the same course as you?  
Hadn't I mentioned it before that meeting?  
Why wouldn't you apply for that vacancy?  
Will you never forgive them?



To be more formal, we can use *not*, and we put it after the subject.  
e.g. Why did Ms Martha not run that by her supervisor first?

- Negative questions are often used to check or confirm that something is correct and as expected; thus, the answer should be a positive one, or there should be a *Yes* answer.

e.g. Wouldn't she love to stand by you at the award ceremony? (I believe she would.) // Yes, I guess so.

Aren't they going to hire more staff? (I think that they are.) // Yes, they are.

- Negative questions are sometimes used if we suspect that something we believe to be true is actually false; in this case, we expect a negative (*No*) answer.

e.g. I wasn't expecting you. Didn't you say something about a meeting? (I am not convinced that I remember correctly.) // No, I didn't. The meeting was the day before yesterday. You must have mixed the dates.

We can answer negative questions with *yes* or *no*, but also with a *no* and an implied *maybe*.

e.g. Haven't they won the competition? // Yes, indeed, they have./ No, they haven't.

Isn't Mark thinking about joining their team? // Well, no, he isn't. Nonetheless, if they offer him more benefits for joining their team, he might reconsider his decision.

- Negative questions can also be a choice when:

- trying to persuade someone to do something

e.g. Can't you stay a little bit longer? You'll lose the best part, and tomorrow we have the day off.

- giving an opinion which represents agreement

e.g. At that time, didn't you find him the most suitable for the job?

- expressing surprise at something that is not correct

e.g. Haven't your parents allowed you to go to Untold? (= This is what I remember.)

- criticizing or complaining, often with the *why* structure

e.g. Didn't she micromanage everything? Honestly, doesn't she have a life of her own?

What exactly don't you understand?

Why haven't they said anything about their choice?

These are interrogative sentences or exclamatory sentences that are phrased negatively in order to persuade somebody by challenging or contradicting them, in order to make a complaint by expressing an implied



critique or simply an opinion or in order to suggest agreement, show surprise, check information, obtain information. Negative questions can thus start with the interrogative form of the tense needed or a question word – especially “why” – requiring no answer, a short answer or a targeted answer. When they imply something obvious or expect no answer, they are similar to rhetorical questions in those cases when they are follow-up questions with the meaning of a rhetorical question stressing an obvious point. As far as negative exclamatory sentences are concerned, Quirk R. best defines them by claiming that they have “an appeal for the listener’s confirmation” as the speaker clearly has “strong feelings,” and although the wording is negative, the meaning is “vigorously positive” (A Comprehensive Grammar of the English Language, p. 825).

e.g. Isn’t this scenery mesmerizing?!

### REPORTING NEGATIVE SENTENCES

The reporting verb is put in the negative when we want to report what somebody did not say or think.

e.g. Their leader didn’t mention what they had failed at; he only enumerated their achievements and encouraged them to keep on reaching for the stars.

A negative sentence is usually reported in the reported clause,

e.g. Aryan: “I agree it isn’t easy.” → Aryan agreed that it wasn’t easy.

but it may be reported in the reporting clause if the meaning requires it.

e.g. The examination committee: “We disagree. It is not the best performance.” → The examination committee disagreed that it was the best performance.

Nevertheless, we usually make the verb in the reporting clause negative when we want to report a negative sentence in the case of some verbs like *believe, feel, intend, plan, propose, suppose, think, want*.

e.g. The manager proposes we shouldn’t change anything else before the launch.// The manager doesn’t propose we should change something else before the launch. → The manager didn’t propose any other changes before the launch. (*rather than* The manager proposed that we shouldn’t change anything else before the launch.)

Imperative sentences in the negative are reported with verbs like *advise, command, encourage, instruct, order, recommend, suggest, tell, urge, or warn*, depending on the intended message in order to tell somebody what to do. There is thus the habit of paraphrasing in such circumstances to avoid losing the natural aspect of the language.

e.g. Karina: “Don’t be the one to phone him first, Mimi!” → Karina told/ advised/ urged Mimi not to be the first one to phone him.



## NEGATIVE CONJUNCTIONS OR LINKING WORDS

**UNLESS** refers to exceptions. It is used to express a negative condition in a conditional clause with a positive verb. Users put it in the present tense to talk about the present or future, highlighting the condition which is an exception. *Unless* is a synonym of *except if/ only if*.

e.g. We can't finish this in due time *unless* we bring in another developer and a tester.

Unless you secure your router, you are vulnerable to security breaches.

N.B.!

*Unless* cannot always replace *if + a verb in the negative*, especially in those situations in which the condition after "*if*" is contrary to known facts and in most questions. In other words, *unless* cannot replace *if + a verb in the negative* in those situations in which the meaning of the conditional sentence is other than *except if*.

e.g. x I'd work faster unless I were more knowledgeable. (unreal situation)

x Ilona will start worrying unless she hears news about them soon.

x What needs to be done unless she calls? (a question)

*Not unless* does exist as a structure, and it appears in contexts where emphasis is necessary.

e.g. Are these people going to win? // *Not unless* I have something to say about it.

N.B.!

*Unless* is always used instead of *if ... not*

- when an afterthought is introduced

e.g. I can really bring a good change in marketing – unless they would rather continue without any chances of increasing the number of their customers.

- when a relative clause refers back to a positive phrase

e.g. You could try their pork chop steak unless you've become a vegetarian, in which case their soya dishes.

*If ... not* is always used instead of *unless*

- when the event in the *if*-clause is unexpected and we make it clear in the main clause

e.g. My kids will be shocked if we don't buy them anything on our business trip.

- in questions usually

e.g. If they won't vote, what next?

- when "only if" does not apply

e.g. If this isn't an impressive use of technology in class, I don't know what is. It is definitely state-of-the-art teaching.



- in unreal situations, with the exception of the case in which the main clause is negative

e.g. If his life weren't hectic because of work, Luca would probably travel more.

**BUT**

e.g. Ema wouldn't have accepted the proposal unless we had insisted on it.

**LEST/FOR FEAR THAT + MODAL (WOULD/ SHOULD) + VERB IN THE POSITIVE**

Both are negative conjunctions introducing a negative purpose clause with a predicate in the positive.

e.g. The two brothers are working as a team now for fear that/ lest they should be left behind.

**BECAUSE + VERB /v.s./ DUE TO + VERB**

The first can have a negative meaning, whereas the second can be understood in a positive way. Nevertheless, in certain cases *because + verb* merely introduces the cause for something without carrying a negative vibe.

e.g. They are on the brink of disaster because they have taken several poor decisions recently.

The two sisters are so close due to their parents' love and good parenting skills.

Tina has taken up a hobby because the doctor advised to work more on her well-being.

**BECAUSE OF + (ADJECTIVE) NOUN, DUE TO + NOUN (WITH OR WITHOUT DETERMINERS)**

The first can have a negative meaning, whereas the second can be understood in a positive way. Nevertheless, in certain cases *because of + noun* merely introduces the cause for something and there is not any trace of negativity in its sentence. In business English, *due to + noun* is preferred to give reasons or introduce a cause, being considered neutral in meaning and thus, it can be chosen to provide less desired news.

e.g. Because of his boss' unfair treatment, he has decided to change jobs.

Due to the newly-introduced requirement, we have had to postpone the delivery.

Due the latest developments, we have had to reconfigure the whole system.

**NEVERTHELESS/ NONETHELESS/ ON THE OTHER HAND/ ON THE CONTRARY**

They are adverbial linking expressions used mainly in writing to introduce two contrasting statements. They are more formal than conjunctions and appear separate from the sentences they link, usually at the beginning of the second sentence of the pair being linked.



Nevertheless, they are sometimes inserted into the sentence they introduce, being placed in between commas and separated from the other words in the sentence. In very informal contexts or speech, some people replace them with, *but* this is not a good choice according to grammarians. *On the contrary* is less frequent inside the sentence. The other adverbials have a less formal synonym: *however*.

- e.g. We no longer have this laptop in stock. However, next week we will get better ones at a slightly higher price but with an extended guarantee.  
 They have finished decorating the house. However, somehow, they haven't been paid yet. Any idea why?  
 More and more computer games are becoming dull. Nevertheless, kids keep on spending their leisure time playing with them. That's curious!

### *ALTHOUGH/ THOUGH, IN SPITE OF, DESPITE*

They are used to introduce two opposing statements in concession clauses. When we want to say something positive and something negative in the same clause, we can use one of the conjunctions mentioned. It is important to note here that the following forms: *although* and *even though* have not only the exact same meaning, but they also have the same grammatical construction.

Subordinate sentences introduced by the above conjunctions show that the situation in their main clause is contrary to expectation but that it is admitted or conceded. These conjunctions show that the concession is less important than the main point. *Although* or *though* are placed in front or between sentences. In informal and spoken discourse, *though* can be used at the end of the sentence as well.

- e.g. Although/Though she hasn't acted inappropriately, her colleagues are still keeping her at a distance.  
 We will be working this weekend, although it wasn't supposed to be our turn.  
 Although skydiving can be rather dangerous, you should go skydiving at least once in your lifetime.  
 I really like George. I don't want to start a romantic relationship with him, though.

*Despite* and *in spite of* are followed by nouns, pronouns or gerunds (verb + -ing form). They are not followed by clauses (subject + predicate).

- e.g. Despite the dangers/In spite of the dangers looming in still waters, people don't take specialized courses before swimming in or sailing on lakes.

N.B.!

If we want to use a clause with *despite* and *in spite of*, we need to add "the fact that."

- e.g. Despite the fact that/In spite of the fact that they can die, teenagers continue taking selfies in dangerous spots in order to become famous on social media.



### ***EVEN THOUGH***

It emphasizes the difference between the concession and the main point, and at the same time, it introduces a surprising difference.

e.g. More and more people, especially youngsters, are vaping even though it isn't better than actual smoking.

Note!

We should pay attention to the fact that there is a difference between *even though* and *even if*.

e.g. Even though teacher positions do not pay well, there are still people who choose this career path because they have a vocation for it. (Real Situation)

Even if teacher positions do not pay well, there will still be people who choose this career path because they have a vocation for it. (Hypothetical Situation)

### **NEGATION IN NON-FINITE CLAUSES**

Non-finite clauses are based around a *to*-infinitive form, an *-ing* form or an *-ed* form. To make the negative of a non-finite clause, we can use *not*.

e.g. Not to have greeted them would have been rude.

During that time, the siblings suffered in silence, not wanting to burden their parents with anything.

Not appreciated by her teacher, the little girl had to look for appreciation outside class time in non-formal educational centres.

### **CAUTION WITH NEGATIVE LANGUAGE**

By learning how to properly use negative language structures in a range of situations, we can become better communicators by acquiring the ability to use them correctly and not entail misunderstandings and thus transmit messages more effectively. It is thus worth noting here that there are some specific common mistakes that are not necessarily or at least not solely connected to grammar points but to the functions of the negative grammar structures. For example:

1. Using two negative words in a sentence can create confusion and make the sentence difficult to understand, especially because not any combination of two negatives is accepted as an accurate English language. For example, "I don't have nothing" instead of "I don't have anything." It is true, though, that using a double negative can sometimes create a positive meaning, but for this to happen, some rules must be taken into account, the rules already presented above.

2. Overusing negative prefixes with the intention of adding emphasis can give your discourse a poor quality making it sound strange and artificial. Negative prefixes such as "un-" or "dis-" and others are effective only when used thoughtfully.

3. Choosing negative language structures too often and overusing negative words can also ruin your discourse by transforming it into a



pessimistic or dark one, and this can push people away. Balancing negative language with positive language or inserting negative language just in key cases is a wise approach.

4. Lacking clarity in your discourse can lead to ambiguity or misinterpretations and, thus, failure in communication. The meaning of some sentences becomes ambiguous, or it is incomplete because of the wrong choice of words in general or reference words in particular. For instance, “I didn’t buy the velvety one” could mean that one of a different colour was bought or that nothing was bought because there was only one type of product that was not needed. Misunderstandings can be avoided by constructing clear utterances or statements.

5. Providing just “Yes” or “No” answers to negative questions can confuse people. It is best if a more detailed answer is offered in certain cases. For example: For “Aren’t you ready yet?,” an answer like “No” can cause anxiety as the interlocutor does not know how much longer he/she has to wait unless he/she asks an additional question. Another example can be taken from the area of question tags: “You don’t like parties, do you?” – A simple “No” can put an end to the conversation and maybe to a relationship, but an explanation like “No. I have had only bad experiences with parties.” can at least leave the channels of communication and networking open by encouraging further discussion. And one last example here can be from the realm of polite refusals: “Will/Can you do this later today?” – Just saying “No” passes as an extremely impolite response and possibly a hurtful one, but a continuation containing a reason – a real one or a white lie – can save the day, so a better response would be something like: “I’m sorry, but I have to honour a previous arrangement.” or “I will try but I’m not making any promises because my manager has asked me to do overtime today.”

6. Criticizing through negative language can take the form of a vicious attack if not tempered by intonation or/and explanation or combination with positive language or if not directed to the idea or situation instead of a person. So, negative words can become hurtful and ineffective and entail a useless or even dangerous fight. Positive behaviours and actions are encouraged if balanced language structures are used.

By avoiding these common mistakes, you can use negative language structures more effectively and communicate your ideas more clearly. There are instances, though, which require negatives for greater impact.



## POSITIVE STRUCTURES WITH NEGATIVE MEANING

Some positive language structures have an underlying negative meaning. They are considered a common linguistic practice used to express a certain kind of opposing point of view in a way that sounds positive. It is a strategy of politeness often included in constructive feedback that softens the impact of negative comments or written messages in order to avoid offending or upsetting one's interlocutors, be it in daily life or in business. Below there are some examples:

1. "I appreciate it, but this is not the time for such an enterprise." The appreciative beginning followed by "but" creates space for a polite refusal.

2. "Your dedication and passion are inspiring, and at the right time, in the future, we would be lucky to have you on our team. We have chosen a different path for this project, though." This statement comes to compliment the interlocutor before informing him/her that his/her plan is not an option for the current project. "Though" at the end of the follow-up utterance turns it into a negative message despite it having a positive predicate.

3. "We can definitely apply this to future projects." This seems like an encouraging statement, but negativity can be inferred from the fact that although the idea put forward is good, it is not a viable solution in the present.

4. "I see where you're coming from. However, we must be practical because your proposal is rather unrealistic in terms of budget." This statement sounds positive and understanding, but the negative meaning is that the other person's idea is not applicable to the reality of the existing financing. The first part of the response shows open-mindedness, whereas the second part, introduced by "however," announces an opposing point. The use of "rather" in front of a negative word – the adjective "unrealistic" is meant to soften the negative meaning out of politeness.

5. "That's a valid point; we can both agree on this. On the other hand, we can't possibly build a case only on one approach." There is positivity in the first sentence, but the second one, introduced by "on the other hand" is characterized by negativity stressing the fact that the idea, although a good one, is too simplistic under the circumstances and thus needs improvements.

6. "I understand your concern, but in my opinion, as a certified expert in the field, we can obtain more efficiency from other sources like solar panels." Being tactful and diplomatic when contradicting somebody and acknowledging their feelings is a way of not reaching a deadlock by creating a friendly atmosphere.



7. "I would say that .../As far as I'm concerned/To my mind ... this is precisely what we should avoid in order to mitigate immediate risks." This is a case of sifting focus on one's thoughts so that the game changer can introduce a slightly different or a totally opposing point of view without hurting the feelings of the other person. This is a refusal of a strategy rather than a scathing attack on a person; at most, there is a contradiction regarding the idea delivered. And if the final decision over something rests with the person having an opposite point of view, he/she takes responsibility for his/her decision.

8. "That interesting!" in a flat tone of voice implies actually lack of interest.

9. "It's high time for you to start learning/It's high time you started learning more seriously." This is a construction hinting at the fact that an action is not taking place, and it should be as soon as possible. "The job has been done fairly well." Although the predicate is positive and the feedback can be considered as good feedback, there is a direct indication of the absence of something given by the down-toner "fairly" that is associated with positive adjectives or adverbs to reduce the quality embedded in a characteristic and thus avoid direct criticism. Such an approach is almost always followed by suggestions for improvements while acknowledging the good.

10. "I wish/If only I had printed the flyers in time for the festival." There is the feeling of regret for something that did not happen, and that would have worked miracles if it had taken place.

11. "I ought to/should have done things in a more responsible way.," "I must remember to double-check my work before making it known to the public." In these situations, the advice is directed towards oneself in order to prevent failure in the future or to avoid losing opportunities.

Although the above linguistic techniques can be helpful and useful in various communication instances, it is vital that they be used carefully, and if need be, the direct approach must be chosen for clarity purposes. It is obvious that in making an argument, the ability to be delicate when opposing something is important since there must be a balance between one's ideas and the views of the interlocutor or the reader. Acknowledgement and respect for him/her is a must, but blind acceptance of somebody's input to avoid contradictory discussions is dangerous. Therefore, it is advisable that we praise somebody for the positive aspects of their input or highlight one's responsibility before building a strong argument with the help of evidence or examples and/or also while uncovering common ground.



## NEGATIVE STRUCTURES WITH A POSITIVE MEANING

Negative language structures can have a positive meaning and hence constitute a part of a positive discourse by stressing the opposite of what is expected. Once again, this is a linguistic technique meant to emphasize certain aspects and impact the reader. For instance:

1. "I'm not telling you this is like a walk in the park, but I am confident that together we can do it. Actually, I strongly believe that together we can move mountains." This discourse signals that there will be stumbling blocks, but it also uncovers a person full of confidence and optimism regarding the success of a particular collaboration.

2. "She doesn't completely agree with your planning, but she is willing to give you more time so that you can make the modifications suggested." This statement acknowledges the strong points of something and shows a desire to continue collaboration on the condition that other ideas more similar to hers are considered, too.

3. "I can't deny that there have been challenges, but we have taken significant steps towards our growth." This statement acknowledges difficulties while focusing on the positive progress made. This is close to the sandwich technique so often used in business communication contexts when one needs to give bad news (i.e. the negative aspect, which is cautiously presented with the help of down-toners like "rather"/"quite" combined with a negative adjective or "slightly"/"somewhat" in combination with negative adjectives in the comparative to minimize the impact of the negative trait, appears between two positive aspects or between a piece of good news and at least the promise of hope if not the solution).

4. "It's not that your point of view doesn't count, but the direction the company is aiming for is another one." This type of response brings forward the importance of other issues for the time being while also appreciating the input received.

5. "I wouldn't go as far as saying that this is the one, but it's definitely a change for the better." The speaker admits to seeing significant progress but implies that further improvement is expected.

6. "We are aware that we still have things to cover to turn this app into one that is among the best, but our work can't be deemed insufficient as long as the app is functioning without problems.

7. "It's not bad at all." An utterance encountered in more colloquial speech and used as an informal way of saying that something is good, with "at all" just being an extension of the common phrase "not bad" which is, again, usually a description of a positive experience.

8. "It's no trouble at all!" "No problem!" "Don't mention it!" It is a way to respond politely to somebody who is showing appreciation for your



help. These are expressions used when there is a desire to put emphasis on the fact that aid has been offered out of willingness, kindness, or pleasure.

9. “Never mind – It’s all fine now!” The idea is a strong emphasis on an urge for relaxation and worry-free behaviour. It is similar to “Don’t worry!”

10. “Don’t eat with your dirty hands; it’s not sanitary!,” “Don’t touch that; it’s burning hot!,” “Don’t miss this chance!,” “Never give up on your dreams!” Sometimes negative imperative forms are used to give warnings, offer encouragement, or/and make recommendations, all charged with a positive vibe meant to show care. Negatives are preferred to positives in these cases to emphasize the urgency of the matter.

11. “Tread carefully; it’s not a good idea to do things like this!” Using “not” before a positive adjective can appear in sentences where there is a need to stress the need for attention and caution, i.e. to urge somebody to pay attention to something for their benefit.

12. “She’s not unkind!,” “Meeting the requirements can’t be considered mission impossible.” The first construction emphasizes the speaker’s praise for someone or something by denying the negative, while the second focuses on the positive meaning behind the negative language structure. Both are defined as litotes and are often encountered in communication instances when there is a need to trigger attention or interest. Some may view this as a form of understatement, always deliberate and with the intention of emphasis.

13. “Once success is reached, we mustn’t stop developing; we mustn’t slow down the pace; we mustn’t take meaningless breaks.” This is an example of a strong emphasis not only on the necessity to keep the flame burning to remain in the light but also on the preservation of one’s well-being. In addition, the three-cluster technique is used for effectiveness both in spoken and written discourse.

14. “I’m not entirely convinced that we can obtain the funding if we send the proposal in this form.” Disagreeing up to a point means recognizing the positive points and, at the same time, suggesting the addition of other points or slightly voting for the modification of the existing ones – either way, the dialogue remains open and good development can still exist.

15. “... Last but not least, the university community has managed to create a hub of support for people in the local community who need easy access to information relevant to their daily activities.” “Last but not least” is used to connect ideas in an enumeration, and it can carry a positive meaning as long as it is followed by positive information.



## EXAMPLES OF EFFECTIVE USE OF NEGATIVES

In reports, negative language structures can convey mainly facts but also build arguments or stand as examples for demonstrations as long as the information is professionally offered in a clear and direct manner without offending. Positive language structures with negative meanings can be used for recommendations. However, it is important to use these structures appropriately and carefully in order to maintain a professional tone and not offend. Here are some examples:

1. "The community's disinterest in the phenomenon of digitalization is worrisome, alarming even, given that we live in a world that is becoming more and more digitalized. People do not pay enough attention to the impact of technology on their lives, and this can put them in difficulty or even in danger at some point." This part of a paragraph identifies an issue and emphasizes the necessity of taking action, so negative language structures can easily signal what needs improvement.

2. "There has been some advancement with the project of redesigning the school cafeteria, but increasing the pace would guarantee meeting the deadline without cutting corners." or "We might not have the expected results now, but valuable lessons have been learned." These constructions evaluate performance in a balanced way, acknowledging both accomplishments and areas for improvement. When it comes to evaluating performance, constructive feedback can help more than just negative feedback.

3. "Not only does obesity affect people's lives, but it also affects their mental health. Therefore, it is high time that the government took action and passed some reforms." There is an emphasis on the existence of risks by using negative language and by starting the sentence with it. And there is also an urge to make changes using positive language, which uncovers a need for something with a grammar structure that stresses the urgency of the matter. Presenting risks and solutions to eliminate or mitigate them with the help of negative language is not uncommon.

4. "Specialized media sources raise awareness about the increased incidence of obesity cases, which is putting severe pressure on the health system, so immediate action is required from informative flyers and campaigns to subsidized medical visits." Positive language hints at the inexistence of measures or sufficient measures to prevent the collapse of a system and brings forward a call to action while making an argument strong.

5. "Should you not address the issue of traffic jams near schools as soon as possible, serious accidents can happen. You could provide free bus services or hire school crossing guards." These sentences, taken together, shed light on the problem and its consequences not only by using negative



language but also by using a certain grammar structure – the construction of a hypothetical clause in which “if” is omitted – to highlight the danger and propose a solution. Stress on the urgent need for specific action by using a reference to emotions such as people’s fears in the conclusions to a report can help increase the impact of the suggestions.

The language used to write reports is meant to uncover problems in a constructive and balanced way while acknowledging the positive aspects as well. As for the conclusion, it should avoid plain criticism, and it should encourage action where needed.

In reviews, negative language structures can prove very useful for emphasizing both the negative and the positive aspects so that the review can be as informative and as useful as possible. However, it’s important to use these structures in combination with explanations which do not seem subjective in order to ensure that the feedback is well-received and convincing as well as not misinterpreted as biased. Here are some examples:

1. “As far as the staff is concerned, I have never come across more professional and dedicated people. Nothing is too much trouble for them. They are always ready to offer assistance in using the equipment and give you advice about an adequate workout plan.” There is obvious stress on the qualities of the employees from a sports centre using negative language structures accompanied by explanations without exaggerating with the personal touch.

2. “You might think that membership at such a centre is expensive, but fees are not at all unreasonable. For instance, a monthly gym membership costs no more than 20 euros.” This is specific feedback supported by figures which are meant to convince readers of the veracity of the words used; words, which combined with a negative language structure of emphasis, can only help with making a point.

3. “Admittedly, all the school staff taught online classes during COVID-19 pandemic, but this does not mean that all of them have strong technical skills to make the lessons run smoothly. On the other hand, parents’ and government’s criticism is rather unfair given the fact teachers had had no previous training, nor were they offered paid training, so they did their best according to their resources and degree of responsibility.” Negative language structures are used to identify issues but also offer some justifications and trigger an alarm signal by inviting objectivity and encouraging taking responsibility in equal measures. There is also a more or less subtle reference to the solutions for the identified problems. In the process of reviewing this situation, the writer



also makes observations about the existing pluses and the things accomplished by the people being reviewed.

4. “While the entire book captivated me throughout, there was one aspect that must not be overlooked or disregarded – the unconventional relationship between the main characters, which is not at all easy to understand by traditionalistic people in general, no matter their times. The spouses had a union that was very avant-garde for the period described in the setting. Despite having a strong and driven partner in his wife who made sure his life was happy and plentiful, he benched himself to give her the opportunity to evolve. I used to be astonished by the fact that someone would simply sacrifice themselves and give up a big part of their life to help others, but this book made me reconsider. Witnessing a male-dominated society characterized by oppression of all sorts, there was clearly no other option for a loving husband than to stand up and fight for equality and equity simply by choosing to be a stay-at-home dad, even if his job paid well. Hence, his wife could go back to work to prove herself and break the glass ceiling in her company, but not before making sure the child no longer needed her constant supervision but that of any caring adult.” Playing with contrasting statements with the help of subordinating conjunctions, in addition to using other negative language structures, keeps the readers of the review on their toes and curious about the outcome. Moreover, vocabulary that is specific to the life and gender issues under discussion, plus the words and expressions chosen to increase the readers’ interest, in addition to the negative structures used, make the readers devour each bit.

5. “The employees from the public relations office cannot continue to be dismissive and unprofessional. Not being treated fairly at all by their bosses does not constitute a reason for unreasonable behaviour. Sometimes, the conflicts escalate to such a degree that the guards need to interfere. If it were not for their presence, many people would have been arrested and/or hurt.” This text offers feedback about specific actions and behaviour using negative language structures to highlight the minuses pervading public institutions and the threats they can give rise to. This type of review is direct and blunt, some might claim, but the dangers prevailing among people in such places impose it.

6. “I would not recommend waiting for other people to take action. The risks could not be more imminent and more menacing,,” “Action against violence should not be postponed anymore.” Negative language structures can be used to make clear and emphatic recommendations for taking action in light of a pressing problem. These constructions make a clear recommendation for action while acknowledging the problem.



Negative language structures can indeed be a valuable tool in reviews when used creatively and constructively. By using these structures in a balanced manner intertwined with other linguistic techniques, the review becomes vivid, having a life of its own which is a lesson to learn.

Emails, especially formal ones, do not usually contain negative language structures to avoid misinterpretation and affecting people in a bad way. Nevertheless, there are situations that require a more authoritative tone or a more straightforward approach. If the negative constructions are chosen, they have to be used appropriately and professionally. Otherwise, in case there is some negative aspect to be discussed, particularly in formal emails, the sandwich technique already mentioned is preferred to positive language with a negative meaning used without any introduction because using negative language without minimizing the impact and without wrapping the negative in something positive is out of the question in general.

1. "We thank you for your interest in joining the Camp Kennedy Program, and we appreciate that such young and yet experienced people want to collaborate with us. Nevertheless, after a thorough process of review respecting the same format for all candidates, we have identified more of the qualities we are looking for in other candidates. We are thus unable to offer you one of the opening positions within the program. You could apply for other similar programs whose application criteria are on our website: [www.americancorps.us](http://www.americancorps.us). Should you have any questions, do not hesitate to contact us." Communicating negative news has to be done in a respectful way towards the recipient of the message, all the more so if the email is formal. The well-known sandwich technique is almost always used. There are very few cases when the writer chooses to just say: "I write to inform you that, unfortunately, your application has not been accepted/ your skills are not exactly what we are currently looking for. We have opening positions regularly, so make sure you follow us on social media or visit our site." or "It is with regret that I inform you that we will not be proceeding with your proposal at this time. We have other similar endeavours that could interest you, so do not hesitate to check our website: [www.communitysupport.uk](http://www.communitysupport.uk). Even with a more direct writer, negative language can appear correlated with positive language that offers hope and leaves a door open. The emails are constructed in such a way as to communicate the message in a professional manner.

2. "We appreciate your input so far, but the deadline cannot be extended. Hopefully, next time our period of submitting the article will be more in accordance with your schedule. We would like to have you in our



conference and your paper in our proceedings.” This short paragraph sets a boundary and maintains a professional tone while also complimenting the reader to ensure a future fruitful collaboration.

3. “Please do not reply to this email. It is sent automatically.” or “...If this was you, you are all set. If this was not you, please take these steps to secure your account: ...” These are constructions used at the end of certain auto-generated emails which are meant to inform the receiver on some action which needs to be taken or to draw the receiver’s attention to security issues online.

4. “I’m writing about a situation in our department. The communication style of our Project Manager is perceived as abrupt and discouraging most of the time. Although we have had many discussions with him, he could not manage to see things from our perspective as well. People have started feeling uneasy around him and cannot concentrate. It might be helpful if you talked to him.” This part of the email brings to light some worrisome issues within a company; it is a case of conflicting needs and beliefs which has escalated, and thus it needs a clear and direct description done by a working professional.

5. “We still haven’t received access to your database. Could you please grant us access by Thursday at noon so that we can continue to implement the newly requested features and still be able to launch the app in due time?” This approach makes the request clear and direct, ensuring that the receiver understands the consequences if he/she does not respect the date limit. In the initial phase, it is advisable that the request be less restrictive: “Could you grant us access to your database so that we can continue to implement the newly requested features?”

6. “I hope that my email finds you well and healthy. Unfortunately, I’m not doing great. My good colleague, George, is severely ill. Doctors are not talking, and we are worried. Neither his parents nor I have left the hospital for more than an hour, and we take turns anyway. So, I won’t be able to attend your party at the weekend. Sorry! Write soon!” In informal emails, negative news or any other negative aspects of life can be introduced in a more straightforward way, but the writer cannot disregard the receiver or only focus on himself/herself since it is impolite.

Negative language structures can be useful in emails, but they must be used with caution and only when necessary following the above indications.

In essays and articles as well as in stories, negative language structures can be used at ease if and when the subject allows it. For instance, in articles or essays, if the writing is argumentative or if it is informative or factual, negatives must be used to provide the cons or to



point out the lack of something. By using these negative structures in a critical, balanced, and constructive way, you can provide a clear and insightful analysis of a particular topic or issue.

Nevertheless, a balance of the factors brought forward must be kept, and the writing has to respect the rules of writing such a task, or the written text may come across as biased or overly negative and thus hard to believe. In stories, negative language can be used to great effect even throughout the narration, especially when creating the climax and towards the end, where the moral is usually present. Sometimes even spoken language structures are found in stories in inverted commas so that the stories can be seen as interactive and have a greater impact on the readers or listeners.

Speeches and conversations also use negative language, and most of the examples in the first part of this paper – where explanations for negative structures have been provided – stand as testimony to this. In addition, the language of refutation can be mentioned here. It is characterized by the use of specific language structures and phrases that are used by individuals who are attempting to reject accusations being made against them. There are some discourse strategies that can characterize both speeches and conversations, and the manner of using negatives is one of them. Kees Garman's<sup>60</sup> D8 system about handling Q and A questions after delivering a speech can be applied to similar situations in conversations. From his advice, we can infer that skilled presenters deal with a good question straight away; but in the case of difficult questions, they define and then deflect, defer, and even decline them and after this, they give a reason for their approach or disarm the questioners by admitting they do not know. According to Garman, there are also off-topic, unnecessary and hostile questions that also require the presenter to use negative language as politely as possible. Off-topic questions need to be defined and then deferred or dealt with briefly; unnecessary questions ought to be deferred and deflected kindly; and hostile questions have to be defused and then dealt with in a neutral manner.

Redirecting attention away from the scope of the question towards something or someone else in order to change the subject, use humour, digress temporarily, or even change the direction of the question towards the one asking it, especially in conversations, all signal that the launched question is not appropriate. Moreover, deferring a non-essential question is used instead of denying its worth. Last but not least, defusing tension signalled by an inappropriate question and even refusing to answer ill-intended questions is preferred to direct conflict. Examples: "I can't

---

<sup>60</sup> A well-known communications coach cited in Powell's Dynamic Presentations.



“speak to that/I am not at liberty of discussing that, but what I can tell you is that...,” “That’s an interesting/a good question, but why don’t focus first on the subject at hand in the context of your question? I can see why you have thought about personal experience, as there is always a connection between theory and practice; the thing is, though, that we need to deal with the subject thoroughly to understand it and then see how it can be reflected in every individual’s life,” “That’s an excellent question. Unfortunately, we don’t have time to deal with questions not related to our talk,” “This is neither the place nor the time for this question, sorry!,” “Thank you for feeling that you do not ever want to leave the room, not even for lunch, but I believe that some people here might not be as resilient as you and cannot continue without a meal. Wouldn’t it be a good idea if we save questions not directly related to the topic for another session, a follow-up one with widened scope?,” “I don’t know if we could go that far with our interpretations, but there is definitely some common ground between your observation and the middle part of our presentation,” “There haven’t been enough studies made on this, but I’ll definitely come back to your subject once research allows it,” “Why don’t we start by listening to your point of view regarding this, and we can leave from there,” “Thank you for your input! Definitely, that’s not only one way of looking at things. From where I am, I have a different perspective, though..” “Well, that’s a little bit off. I guess there is no crowd without such curiosities!,” “I’d rather not get into this right now. I would really appreciate it if you just lent an ear and then allowed me to reach my own conclusions.” “When am I planning to have children?!”/” Well, at least 9 months apart!,” “Look who is talking!” “Why don’t you ever take things lightly? These are just words! I was just joking! Don’t take everything to heart; life is too short for this!,” “That’s really not necessary! Thanks, but I don’t recall asking for advice!”, “Thanks, but no thanks! You couldn’t be further from what I need. I’ll manage this myself,” “If it weren’t for school and work stress, I would be more tolerant and able to keep a polite attitude in all cases. I’m not a robot, and I can’t shake off my emotions. Sorry for being rude sometimes!,” “It wasn’t my intention. Please allow me to make amends!”

Negative language intertwined with positive language with negative meaning and simply positive language can clear the air in most situations and most probably prevent fights. However, it is important to note that sometimes these strategies may be effective in the short term because there might be underlying issues that need to be addressed openly in order to avoid serious problems, but this is mostly the case in conversations.

Marketing is an instance of discourse meant to raise interest in people. Creators of marketing material often use negative language



structures or positive language structures with negative meanings to give a sense of urgency or to highlight a problem that the product or service can solve. However, it's important to use these structures appropriately and in a way that does not come across as overly negative or fear-mongering.

1. "Confused about credit cards and debit cards? Never again if you listen to us on the 5th of June at Royal Hotel!" One identifies a problem that a particular service or product can solve and emphasizes the need for a solution.

2. "Limited time offer – don't act now and you'll regret it/ act before it's too late!," "Don't miss out on our Black Friday offers!," "You haven't booked your summer trip yet? Why not do it now before prices skyrocket?" These constructions create a sense of urgency around certain needs and encourage action. Some of the examples have the meaning in themselves. Others rely both on the words and some images, or the words are supported by a logo and a link or a QR code because they raise curiosity.

3. "Who wouldn't like premium products?," "10 Things You'll Never Learn from Info Booklets (Unless You Know Our Booklet)." There are marketing campaigns that construct negative messages because the human mind is known to be wired for negativity. Such constructions provide a comparison that highlights the superiority of the product or service being advertised without offending the reader but by slightly or indirectly criticizing the competition.

4. "No more struggling to find updates on local news, just follow our channel and you'll get everything there is to know.," "Stop worrying about your child! Get our Tracking App Now!" Negative language structures can be used to highlight a pain point that a certain product or service can alleviate. These constructions put emphasis on the pain and emphasize the solution offered by the product or service.

Such language structures can be an effective tool in marketing when used appropriately and in a way that does not come across as overly negative or fear-mongering, but it is meant to alert regarding an issue and promise a solution. By using these structures in a way that emphasizes the solution offered by the product or service, you can create a sense of urgency and encourage action while also providing a positive message.

Negative language structures can just be informative, but they can also be used as a tool for effective discourse regardless of keeping or dumping the negative meaning. Negativity in language can be a solution to triggering good change or can promise positive progress, whatever the obstacles, challenges, or issues may be. Generally, the technique invites the interlocutors or readers to a sense of balance, acknowledges their



worth and creates around the initiator a sense of willingness or awakens the interlocutors or readers, all while maintaining a positive tone or the feeling of positivity or by intertwining the negative meanings with the positive ones.

Negative language structures with a positive meaning are used to express positive ideas in a way that focuses on the opposite of what is expected. The main goal of using this technique is to create emphasis and impact. These negative structures with a positive meaning can be a very effective tool in emphasizing positive ideas or positive progress while acknowledging that there may be obstacles or challenges. The technique creates a sense of balance and honesty while maintaining a positive tone.

All of the above language structures are common in English sentences, and they help to express a wide range of meanings and emotions to assure ourselves a place in the mind and hearts of our interlocutors or readers. In addition to their importance in expressing meaning, negative language structures and positive language structures with negative meaning are also used to create rhetorical effects in English writing and speaking. For example, a speaker may use it to emphasize a point and make a statement more memorable, or a writer may use it to create a sense of opposition or conflict in a story or leave a lasting effect in the conclusion of an article and an essay, or in a review. There are instances when the choice of the negative language structure is intended to show the speaker's frustration or disappointment. Other times negative structures, like negative questions, are chosen to pinpoint disagreement or opposition. And there are times when negative constructions stress needs or even positive things. Therefore negativity in language use and positivity with underlying negative vibes can be powerful tools for creating rhetorical effects in English. These strategies can be used to emphasize, challenge, contradict, or even praise something or someone. By understanding how to use linguistic techniques in different ways, we can become better communicators and persuade our audiences or readers more effectively. These are clearly essential skills that help us enrich our communication and expression of ideas.



---

## References:

- Carter Ronald and Michael McCarthy. *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide – Spoken and Written English: Grammar Usage*. Cambridge. Cambridge University Press: UK, 2006.
- Demetrian, Ana-Maria. "The Realm of Questions." *Analele Universității din Craiova. Științe filologice, Limbi Străine Aplicate*, Anul XVI, Nr.1/2021, Editura Pro Universitaria Bucuresti.
- Eastwood, John. *Oxford Practice Grammar with Answers*. New Edition–Now with Tests. Second Edition. Oxford University Press: Oxford, 1999.
- Foley, Mark and Diane Hall. *My Grammar Lab: Advanced C1/C2*. Pearson Education Limited: China, 2012.
- Hewings, Martin. *Advanced Grammar in Use*. Second Edition. Cambridge University Press: Cambridge, 2005.
- Murphy, Raymond. *English Grammar in Use*. Fourth Edition. Cambridge University Press: Cambridge, 2012.
- Powell, Mark. *Dynamic Presentations*. Cambridge University Press :Cambridge, 2010.
- Quirk, Randolph, Greenbaum, Sidney, Geoffrey Leech, Geoffrey, and Svartvik, Jan. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Indexed by Crystal David. Longman Group Limited: New York, 1985.
- Swan, Michael and Catherine Walter. *Oxford English Grammar Course: Advanced*. Oxford University Press: Oxford, 2015.

# Imaginarul artistic bacovian

---

Drd. Andra POPA  
Drd. Sorin DRĂGOI  
Drd. Lucia CROITORU

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.15>

## Rezumat:

*Bacovia reprezintă o „bisericuță literară” (Eugen Lovinescu), un caz aparte, la granița dintre patologie și automatismele psihologice. Supraevaluat din motive eteronomice, sau dimpotrivă, subestimat din aceleași motive, „poetul toamnelor și al marasmelor provinciale”<sup>61</sup> - după cum a fost etichetat de critica ocazională, - a trecut prin frământările și luptele literare din ultimii douăzeci de ani aproape neobservat; străin de ce se petrece în jurul lui și retras în monotonia unei singurătăți echivalate cu un destin. Cu toate acestea Bacovia este unul dintre cei mai autentici reprezentanți ai literaturii noastre moderne<sup>62</sup>.*

**Cuvinte cheie:** *biserică literară, motive heteronomice, lupte literare, automatisme psihologice*

## Abstract:

*Bacovia represents a "literary church" (Eugen Lovinescu), a special case, on the border between pathology and psychological automatisms. Overrated for heteronomic reasons, or on the contrary, underestimated for the same reasons, "the poet of autumns and provincial marasmas" - as he was labeled by the occasional critic, - went through the turmoil and literary struggles of the last twenty years almost unnoticed; alien to what is happening around him and withdrawn into the monotony of a loneliness equated with a destiny. However, Bacovia is one of the most authentic representatives of our modern literature.*

**Keywords:** *literary church, heteronomic reasons, literary struggles, psychological automatisms*

---

<sup>61</sup> Dinu Flămând, *Introducere în opera lui G. Bacovia*, București, Editura Minerva, 1979, p. 44.

<sup>62</sup> *Ibidem*.



Poetul George Bacovia (pe numele real **George Andone Vasiliu**) s-a născut în 1881 la Bacău, fiind fiul comerciantului Dimitrie Vasiliu și al Zoei Vasiliu. Mulți critici literari s-au întrebat dacă pseudonimul său provine din limba latină, „Bachus via”, care înseamnă „Calea lui Bachus”, sau are legătură cu denumirea orașului său natal, Bacău. Bacovia a vădit din copilărie un mare talent la desen, dovedindu-se și un bun interpret la vioară și la alte instrumente în orchestra școlii, pe care o dirija cu entuziasm. În 1899, poetul a obținut premiul I pe țară la concursul „Tinerimii române” pentru „desen artistic de pe natură”<sup>63</sup>. În 1900, la vârsta de 19 ani, George Bacovia s-a înscris la Școala Militară din Iași, dar s-a retras în al doilea semestru, nefiind obișnuit cu rigorile școlii militare. Compune poezia *Plumb*. În 1901 se înscrie în cursul superior al Liceului Ferdinand pe care-l absolvă în 1903. Scrie poezia „*Liceu*”, ca răspuns la un chestionar adresat de minister absolvenților din acel an, în vederea reformei învățământului inițiată de Spiru Haret.

Participă în mod activ la diferite seminarii literare și citește într-una din ședințele salonului literar al lui Macedonski poezia *Plumb*, care produce o puternică impresie.

Poezia lui Bacovia e, în primul rând, o poezie de atmosferă, în care cadrul evocator trădează o sensibilitate acută la „stimulii” realului. E, cum remarcă Lovinescu, o atmosferă „de copleșitoare dezolare, de toamnă cu ploi putrede, cu arbori cangrenați, limitată într-un peisagiu de mahala de oraș provincial, între cimitir și abator, cu căsuțele cinchite în noroaie eterne, cu grădina publică răvășită, cu melancolia caterincilor și cu bucuria panoramelor în care «prințese oftează mecanic în racle de sticlă»; și în această atmosferă de plumb, o stare sufletească identică; o abrutizare de alcool, o deplină dezorganizare sufletească prin obsesia morții și a neantului, un vag sentimentalism banal (...)”. Apărută în volumul omonim din 1916, *Plumb* e, mai mult ca sigur, cea mai citită și mai citată poezie a lui Bacovia. Nu știu dacă, în ciuda atâtor interpretări, e și cea mai bine înțeleasă. În această creație reprezentativă poetul configurează, în expresia minimală și repetitivă atât de caracteristică, o realitate în primul rând psihologică, în sensul că sugestiile cromatice, muzicalitatea grea, scrâșnită ne pun în fața universului lăuntric al poetului, un univers traumatizat, dizarmonic și alienat în raporturile sale cu lumea exterioară. Evident, găsim aici întreaga poetică simbolist-expresionistă a lui Bacovia, modul său de reprezentare a lumii și de figurare a propriilor sale emoții

<sup>63</sup> *Ibidem*.



În vers, un anume stil inconfundabil prin care autorul s-a impus în istoria poeziei românești. *Plumb* e, cu alte cuvinte, o poezie programatică, tocmai în sensul acesta al reflectării unui mod de a scrie și a unui mod de a resimți datele realului în expresie lirică.

Lirica bacoviană e structurată în formula unui monolog elegiac, în care senzația de absurd și atmosfera tragic-crepusculară sunt dominante. Ele țin de sensibilitatea enormă a lui Bacovia, o sensibilitate atentă la cele mai subtile nuanțe ale mecanismului lumii, la cele mai mici stridențe ale devenirii universale. În plan ideatic, poezia lui Bacovia închipuie un univers alienant și restrictiv, lipsit de orice urmă de idealitate, în care eul își resimte acut lipsa de identitate, cu sine și cu ceilalți, dar și neputința de a ființa în mod autentic, plener. *Căderea* e, cum observă V. Fanache, cuvântul-cheie al creației bacoviene, un cuvânt paradigmatic pentru reprezentările ontico-poetice ale autorului *Plumbului*: „De oriunde am decupa o secvență și indiferent dacă obiectul ei ar fi materia cosmică, spectacolul uman sau ființa poetică, dincolo de scenariul textual prezidează, asemenea unui fatum, căderea. Alunecarea, dispariția, curgerea, declinul, îngălbenirea, degradarea, pierderea de sine, în alienare mută ori în nebunie răcnită, scufundarea în «hăul» care «toate adună», ca o groapă insațiabilă, sunt fețele (metaforice) ale aceleiași căderi, activă pretutindeni, ca și cum ar corespunde unui numitor simbolizant comun al limbajului: tot ce se poate închipui în rostire se derulează ca o ratare”. Și în *Plumb* traiectoria imaginilor poetice are în ea un sens declinant, axul poeziei nu are însemne ale ascensiunii, ci, dimpotrivă, accente foarte clare ale regresiei, căderii, alienării și mineralizării – toate acestea aducând în scena lirică demonia morții, sugestia extincției și a inerției insuportabile.

Cuvintele-cheie ce trasează datele acestui univers liric sunt *plumb*, *cavou* și *singur*. Sunt cuvinte ce sugerează o solitudine totală, tragică a eului liric, o singurătate esențială ce-l plasează într-un spațiu de dincolo de lucruri și de oameni, un spațiu metafizic, în care *ființa* își regăsește izolarea sa fundamentală în fața ilimitatului lumii și se închide în propriile sale trăiri. Se poate ca însăși această teroare în fața infinitului și a unei lumi ce înspăimântă tocmai prin lipsa de repere suficient de clare să conducă eul liric la o atitudine retractilă, la reclusiunea în spații închise, de tipul cavoului. *Cavoul* e, dacă psihanalizăm puțin, un simbol al regresiei *ad uterum*, prin care putem înțelege retragerea eului liric într-un spațiu protector, din fața agresiunii lumii exterioare, oprimente și lipsite de noimă. O altă interpretare ar putea pune accent tocmai pe dimensiunile restrictive, procustiene al unor simboluri spațiale de tipul *cavoului* ori al *sicriului*. Putem considera că toate aceste spații minimale, în care ființa se regăsește izolată, împuținată, cu idealurile amputate, sunt tot atâtea spații ale căderii, alienării, apăsării și damnării. Dintr-o astfel de perspectivă,



poezia e structurată într-o viziune centripetă, în care energiile semnificative se strâng într-un punct de convergență, se focalizează într-un centru semantic de pură emergență negativă. Dovadă stau termenii cu rezonanță funerară prezenți aici (sicrie, funerar, cavou, mort, plumb) ce ne trimit la o lume a închiderii, claustrării, a lipsei de orizont existențial și, în cele din urmă, la un spațiu infernal prin dimensiunile sale minimale, mortificante.

Pretextul liric e dat de pierderea iubirii (iubitei), pentru că, spre deosebire de poezia romantică, la Bacovia, și mai ales în *Plumb*, dragostea pierde orice urmă de idealitate, orice contur utopic, ea capătă accente mecanice și reificante, se transformă într-o senzație alienantă de cădere, de tumult înghețat, de pasionalitate mineralizată, stearpă. Dintr-un atare unghi, poezia *Plumb* e epilogul unei iubiri pierdute („Dormea întors amorul meu de plumb”), o iubire ce nu mai oferă poetului șansa redempțiunii, ocazia evaziunii din spațiul constrângător al cimitirului, cavoului, sicriului. Singurătatea esențială a eului liric, punctată de sintagma – repetată – „stam singur” e amplificată de reprezentarea obsesivă a cadrului spațial minimal, alienant și restrictiv, dar și de senzația de frig, notată în imagini halucinante. Între spațiul interior al unei dureri agonice, al unei tristeți metafizice și al unei suferințe aproape fiziologice și decorul exterior, răvășit de vânt și de frig, se stabilește o corespondență desăvârșită.

Interiorul și exteriorul comunică și-și accentuează ecurile; pe de o parte, viziunea e contrasă la starea minimală a sufletului încătușat în propriile obsesii și viziuni aneantizante și, pe de altă parte, poetul pune în scenă un decor marcat de solitudine și de apăsare grea, de monotonie și dezolare acută. Plumbul, cuvântul-cheie al poeziei, repetat de trei ori în fiecare strofă, devine o metaforă și, în același timp, un simbol pentru o realitate sufletească devastată de neliniște și accentuat sentiment al neantului. Se sugerează aici lipsa de orizont și senzația de cădere a unui suflet chinuit, strivit de limitele uman-prea umane sale alcătuirii. Ce poate sugera versul ultim („Și-i atârnav aripele de plumb”) decât că însăși imaginea zborului e una declinantă și iluzorie, imposibil de înfăptuit. Zborul e o înălțare amputată, o ascensiune „înțoarsă”, una nu spre *înalt*, ci spre *adânc*, spre zonele abisale ale propriului sine, marcat de angoasă și de nevroză. Scindat între zădărnicia înălțării și conștiința damnării, poetul nu resimte decât realitatea abuzivă exterioară și pe cea interioară – devastată de deziluzie și sentiment al neantului.

Apărută la rândul ei în volumul de debut, *Plumb* (1916), *Lacustră* exprimă aceleași obsesii ale unui eu liric apăsător de singurătate și disperare difuză. Sentimentul izolării eului într-o lume cu repere nesigure e copleșitor. Poetul are senzația – de o acuitate tulburătoare – că universul, în imensitatea lui strivitoare, îi abolește făptura, sentimentele, individualitatea, amputându-i identitatea, dizolvată într-o realitate



precară, fără determinații precise. Atmosfera poeziei rezultă tocmai dintr-o astfel de nedeterminare, spațială și temporală deopotrivă. „Plânsul materiei” trebuie înțeles ca o modalitate de reprezentare a substratului profund al lumii; e vorba de o realitate preformală sau supraformală, originară, ce-și dezvăluie identitatea cu sine și, în același timp, transpunerea în diversele modalități ale ființării. Lucrul e observat, între alții, de V. Fanache: „Cine este «materia» al cărei plâns este auzit de poet? Avem de-a face, precum și în alte texte bacoviene, cu o imagine generalizatoare, de însumare și transcendere într-o suprarealitate sensibilă a diferitor forme ale existenței. «Aud materia plângând» numește o entitate originară situată dincolo de lume și dincolo de om, din care derivă orice ființare, existarea *in actu* (...). Glasul ascultat vine din interioritatea profundă a universului, e un semn al esenței dezvăluite în și prin vers, care în limbajul bacovian se cheamă plâns”. E așadar un „plâns” metafizic, o suferință a materiei ce-și dezvăluie precaritatea și disoluția sub imperiul ploii, al apei. De altfel, spre deosebire de poezii romantici, ce acordau apei un rol benefic și purificator, Bacovia investește elementul acvatic cu o forță malefică, cu însemne destructive, dezagregante. Universul întreg e amenințat de dispariție, lumea se găsește într-un vădit declin, iar materia își surpă tot mai clar formele, organizarea, starea firească.

Într-un astfel de context, ființa însăși nu mai resimte natura ca pe o „locuire”, ci, dimpotrivă, se simte amenințată tot mai mult, supusă unei tot mai accentuate crize de comunicare – cu sine și cu exterioritatea. Singurătatea poetului, starea sa de solitudine, de izolare extremă aduc cu sine impresia unui timp imemorial, lipsit, ca și spațiul acvatic, de repere sigure, liniștitoare. „Locuințele lacustre” precizează mai mult acest tablou poetic dezolant, al situării omului față cu stihiiile naturii, agresive și inacceptabile. Umiditatea și acvaticul sunt atotprezente aici, ele sugerează dizolvarea lucrurilor și ființelor sub imperiul apei destructive, lichefierea formelor stabile, extincția sub semnul ploii terorizante. Somnul e, la rândul-i, unul de coșmar, un somn ce întreține angoasa în fața forțelor malefice ale materiei dezlănțuite, alimentează teroarea ființei umane în fața naturii ieșite din matcă: „De-atâtea nopți aud plouând, / Aud materia plângând... / Sunt singur și mă duce-un gând / Spre locuințele lacustre. // Și parcă dorm pe scânduri ude, / În spate mă izbește-un val – / Tresar prin somn și mi se pare / Că n-am tras podul de la mal”.

Tabloul exterior, al dezlănțuirii naturii, își află un corespondent în ființa interioară, răvășită, lipsită de apărare, repliată într-un sine amenințat de dezagregare și alienare. „Golul istoric” sugerează ieșirea din timp, atemporalitatea metafizică a situării ființei umane în univers. Omul bacovian e iremediabil singur, e, în fond, un arhetip al umanului dintotdeauna și de pretutindeni, rupt de orice relaționare socială și de



orice determinare istorică. Pe de altă parte, imaginea adăpostului lacustru amenințat de furia apelor ne conduce la ipoteza unei continue căderi a ființei, a unei alunecări treptate în neant, în neantul apelor și în neantul interior deopotrivă.

Disoluției materiei îi corespunde, în acest fel, o dezagregare a ființei, amenințată în chiar structura ei intimă de o natură incontrollabilă, demonică. Senzațiile auditive („aud plouând”, „aud materia plângând”) și cele tactile („scânduri ude”, „în spate mă izbește-un val”) se îmbină aici, pentru a crea în modul cel mai apăsător sugestia neantului, a golului, a amenințării venite din afară, a furiei malefice a apei. E, în modul cel mai cert, cum observa Florin Mihăilescu, vorba de un triumf al materiei în fața dimensiunii metafizice, aceasta deoarece starea de angoasă și de nesiguranță a eului liric reiese din „imposibilitatea de adaptare la structurile sociale întemeiate pe triumful materialității asupra idealității în raporturile umane, ceea ce explică persistența simbolului existențial al subrezeniei umane și al amenințării perpetue și, compensativ, al aspirației latente sau uneori revoltate”. Bacovia excellează, în *Lacustră*, dar și în alte poezii reprezentative ale sale, prin capacitatea de a sugera stări sufletești extreme, de un mare impact ontologic și emoțional, cu ajutorul senzațiilor, notate pregnant. Sentimentul precarității ființei, al perisabilității ei în contextul universalului e notat prin spectacolul unei materii instabile, perpetuu fluctuante, în cadrul căreia apa e simbolul eroziunii, inconstanței, evanescenței: „Un gol istoric se întinde, / Pe-aceleași vremuri mă găsesc... / Și simt cum de atâta ploaie / Piloții grei se prăbușesc. // De-atâtea nopți aud plouând, / Tot tresărind, tot așteptând... / Sunt singur și mă duce-un gând / Spre locuințele lacustre”. Poezie a alienării ființei în fața naturii stihinice, *Lacustră* nu e mai puțin o poezie a singurătății esențiale a omului într-un univers ostil ori măcar lipsit de raționalitate, un univers absurd, ce nu răspunde chemărilor sale, un univers, într-un cuvânt, alienant, în care omul nu se regăsește pe sine, nu-și poate afla adevărata identitate interioară, structura sa lăuntrică autentică.

### **Originalitatea lui Bacovia(bacovianismul)**

Ca și ceilalți poeți simbolizți, Bacovia a fost marcat de modelul Eminescu și influențat direct de lirica lui în limbaj, în structura imaginii și a viziunii, în folosirea moldovenismelor.

Criticul N. Davidescu a punctat cel mai corect legătura dintre eminescianism și mișcarea simbolistă: „Eminescu, căutător de forme nouă, ctitor de limbă literară, idealist și mistic, cu șovăitoare și calde confidențe în glas, cu accente de șoaptă visperală, muzical sufletește până la tonalități verlainiene, ca acelea din *Somnoroase păsărele*, deschidea larg toate posibilitățile viitoare pentru dezvoltarea de astăzi a poeziei simboliste



românești”<sup>64</sup>. Criticul Ion Rotaru, în „O istorie a literaturii române” din 1996, îl vede pe Bacovia în dublă ipostază: de „cel mai mare poet simbolist român”, dar și de „ultimul mare poet din familia eminescienilor”<sup>65</sup>.

Dar, în viața literară, lucrurile nu se reduc la o simplă antiteză între cosmopolit și național, citadin sau rural, tradiționalism sau avangardism. Nu întâmplător, în literatura română, calificativele de *romantic* sau *simbolist*, *parnasian* sau *avangardist* sunt uneori aplicate alternativ acelorași poeți.

Sau, alte momente ale interferențelor: în timp ce Bacovia și Minulescu se distanțează parțial de curentul care i-a produs, neîncadrabilii Arghezi și Barbu trec prin faza simbolistă. Iar reprezentanții avangardei încep prin a publica lirică simbolistă, precum Tristan Tzara. Înainte de a iniția *dadaismul*, acesta editează, împreună cu Ion Vinea, revista *Simbolul*. Ca structură, Bacovia poate fi comparat și cu Blok, dar și cu Esenin, la fel cum Busuioac pendulează între obsesiile sau vizionarismul lui Esenin și Bacovia. Am ales, din cohorta simboलिष्टilor ruși, figura lui Esenin care a influențat mai tumultuos lirica basarabeană (și românească în genere) prin misticismul și sentimentalismul său paradisiac cu cele mai rusești nuanțe de „inocență”, dar și prin puternicul sentiment al deșărădăcinării. Lângă suprarafinatul Blok, teoreticianul simbolismului rusesc, poezia lui Esenin pare peisajul unui pictor naiv pus alături de un Cezanne sau Van Gogh. El s-a afirmat alături de V. Maiakovski, chiar dacă era complet opus lui. Esenin, care în poeziile sale idealiza viața satului patriarhal, nu putea înțelege și accepta „urbanismul” și „revoluționarismul” poeziei lui Maiakovski. Esenin a fost unicul liric rus care l-a făcut pe cititor să plângă, scria un contemporan. Într-o perioadă în care poezia lirică era considerată de mulți ca fiind un anacronism, Esenin, cu un simț desăvârșit al limbii, folosind adesea figuri de stil ce uimesc prin simplitatea, dar și noutatea lor, reușește să creeze, aidoma lui Boris Pasternac (simbolist și futurist în etapa inițială), un substrat poetic, tulburător prin muzicalitatea și forța emoțională<sup>66</sup>. Poezia eseniană reușește să realizeze acel sincretism natural al literaturii și muzicii, spre care au tins mai toți marii simboलिष्टi. Esenin este cântat și astăzi de rușii de pretutindeni, precum Eminescu - de românii de pretutindeni.

*Bacovianismul literaturii române este expresia unei practici literare irepetabile, care-și conservă privilegiul unicității, este un stil care amintește de bovarism, nichitastănescianism, borgesianism.*

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> Ion Rotaru, *O istorie a literaturii române*, vol. III, Galați, 1996, p. 21.

<sup>66</sup> Bernard Delvaille, *La poesie symboliste*, Seghers, Paris, 1971, p. 44.



Urmează, după modelul de a diviza poezii români în „ante” și „posteminescieni”, să stabilim în timp și spațiu „prebacovienii” și „postbacovienii” autohtoni. Or, melancolia muribundă și anxietatea bacoviană le întâlnim și în textele cronicarilor moldoveni și ale celor munteni, la Dimitrie Cantemir și la Ion Budai-Deleanu... Și Macedonski este un „prebacovian” de netăgăduit<sup>67</sup>.

Dar Bacovia a fost un precursor prestigios prin divinație și instinct pentru întreaga generație postbelică. Or, fără incursiunea novatoare a curentului simbolist de sorginte franceză, literatura română nu și-ar fi pus haina modernă a bacovianismului.

Dacă poezia lui Bacovia este, fără îndoială, un sunet nou în epocă, o „simfonie” cu tâlcuri adânci, un stil care este însuși **bacovianismul**, o voce distinctă în lirica națională cu ecouri durabile în conștiința cititorilor.

Bacovia și bacovienii se sustrag oricărei tentative de încadrare într-un curent sau mișcare literară, adevărata poezie trece dincolo de gusturi și timpuri culturale, de mentalități. Astfel bacovianismul poate fi considerat mai degrabă un simbol decât un precept simbolist.

Bacovia revelează un concept modern de poezie, o „*sensibilitate modernă și rafinement liric*”, la condeieri. Astfel noțiunea *remodelare a modelelor* nu reprezintă ceva sofisticat decât prototipul **simbolismului autohtonizat** și definit de omniscentul critic drept o „contribuție substanțială la înscăunarea, în poezia noastră contemporană, a unui pregnant maximalism etic și estetic și a unei poeticități moderne întemeiate prin interioritate, imaginar și oniric (...), pe linia unui sănătos spirit de continuitate a tradiției, a vechilor datini”.

Opera lui Bacovia impresionează prin suprema concentrare și densitate a ceea ce se cheamă pentamorfoză (cinci elemente simbolice). Este un model unic de sincronizare sau intertextualitate, când, la început de secol XX, moldoveanul de la Bacău scoate din monotonia plumbului și din apăsarea ce-l însoțește un efect poetic copleșitor, iar la apus de secol, alt moldovean transnistrean reverberează alchimia pietrei în metafore pietroase, dar nu împietrite. Dacă simbolul *plumbului* are o asociație specială cu moartea datorită folosirii obișnuite a sicriilor îmbrăcate în plumb („înfășurat în plumb” sau „culcat în plumb” înseamnă mort), *piatra* lui Codru simbolizează icoana fără transcendență, în care nu poate intra altă realitate discriptivă. În tăria și nesupunerea pietrei, poetul îl invită pe cititor să descifreze tăria și nesupunerea omului, spiritul lui neadormit de *homo faber*.

Indiferent cum este încadrat Bacovia în simbolism (unii critici îl consideră antisimbolist, alții schițează o poetică de factură expresionistă),

<sup>67</sup> Codreanu, Theodor, *Complexul Bacovia*, București, Editura Litera Internațional, 2004, p. 90.



viziunea lui originală, felul propriu de a privi lumea, drama eului liric - singurătatea, sfâșierea lăuntrică, nevroza, angoasa golului, nebunia - el a fost și rămâne un model prin simplul fapt că în lirica lui se întrevăd toate trăsăturile postmodernismului: indeterminarea, decanonizarea, fragmentarea, ironia, hibridizarea, carnavalizarea, performanță și participare.

Bacovia, în contextul poeziei moderne românești, a contribuit substanțial la autohtonizarea simbolismului european, la postmodernismul liricii basarabene. El a construit, simbolic, **osmoza** celor două modele culturale eurocentriste - românesc și european - o gramatică și o morfologie culturală inedită care se cheamă stilul unui secol.

Simbolismul și bacovianismul nu sunt doar concepte care au fost, dar și ceea ce au devenit mai târziu. Corelația dintre simbolismul universal și național, dintre bacovianismul autohtonizant și literatură este adevărul istoric în mișcare<sup>68</sup>.

Bacovia a fost un model pentru interbelici și un precursor prestigios prin divinație și instinct pentru întreaga generație postbelică. Simbolismul și bacovianismul continuă să transmită „mesaje” pentru generația poetică de astăzi și de mâine.

Bacovia este unul dintre marii poeți originali de după Eminescu; despre manierismul estetic definind atmosfera cunoscută în istoria literară sub numele de *bacovianism* au vorbit toți marii critici. Atmosfera lăuntrică particulară este, cum spunea Eugen Lovinescu, deprimată *de toamne reci, cu ploi putrede, cu arbori cangrenați, limitat într-un peisagiu de mahala de oraș provincial, între cimitir și abator ... atmosfera de plumb ... în care plutește obsesia morții și a neantului*. Găsim în opera lui George Bacovia (pseudonimul lui George Vasiliu) influențe din E. A. Poe și din simbolismul francez: Rollinat, Laforgue, Baudelaire, Verlaine<sup>69</sup> – prin atmosfera de nevroză, gustul pentru satanic, ideea morții, cromatică și predilecția pentru muzică. G. Bacovia este poetul toamnelor dezolante, al iernilor ce dau sentimentul de sfârșit de lume, al căldurilor toride, în care cadavrele intră în descompunere, al primăverilor iritante și nevrotice (*Lacustră, Cuptor, Nervi de primăvară, Decembrie*). Cadrul este orașul de provincie, cu parcuri solitare, cu fanfare militare, cu cafenele sarace, cuprinse într-o realitate demoralizată<sup>70</sup>. Alături de figurile proiectate pe acest fundal: copii și fecioare tuberculoase, o palidă muncitoare, poetul însuși, rătăcind fără sens, făcând gesturi absurde, devin *personaje*: toamna, somnul, plânsul, golul, frigul, tristețea, umezeala, răceala, nevroza, primăvara<sup>71</sup>.

<sup>68</sup> Dinu Flămând, *Introducere în opera lui G. Bacovia*, București, Editura Minerva, 1979, p. 63-64.

<sup>69</sup> Bernard Delvaille, *La poesie symboliste*, Seghers, Paris, 1971, p. 21-22.

<sup>70</sup> Daniel Dimitriu, *Bacovia*, Iași, Editura Junimea, 1981, p. 49.

<sup>71</sup> Filimon, Valeriu, *Poetica imaginarului românesc*, București, Editura Paco, 2001, p. 59.



Bacovia începe prin a evoca orașul de provincie somnolent, amănții care merg la grădină să asculte fanfara militară, vântul care poartă prin piața dezolată *hârtii și frunze de-a valma* – plictisul provincial, cu alte cuvinte *Ce tristă opera cântă / Fanfara militară / Târziu în nopțe, la grădină ... / Și tot orașul întrista fanfara militară. // Plângeam și rătăceam pe stradă / În noaptea vastă și senină ; // Și-atât de goală era strada - / De-amanți grădina era plină; catedrala ce se ridică peste toate împungând cu trufie cerul, în vreme ce copacii se scutură de frunze: Se uită în zări catedrala, / Cu turnu-i sever și trufaș; / Grădina orașului plange / Si-arunca frunzișu-n oraș // E toamna ... metallic s-aud / Gorniștii, în fond, la cazarmă. Peisajul sămănătoriștilor, câmpul, vitele, tălăngile, pâcla toamnei prin livezi este prezent și în poezia lui Bacovia : E-n zori, e frig de toamnă, / Și cât cu ochii vezi / Se-ncolăcește fumul / Și-i pâcla prin livezi. // Răsună, trist, de glasuri, / Câmpiile pustii, - / Și pocnet lung, și chiot / Se-aude-n deal la vii. // C-un zmeu copii aleargă, / Copil, ca ei, te vezi / Și plângi ... și-i frig de toamnă ... / Și-i pâclă prin livezi<sup>72</sup>.*

Dar în astfel de imagini ale tristeții provinciale, Bacovia își face curând o atmosferă proprie, întemeiată nu pur și simplu pe sentimentalism ca la Demostene Botez, ci pe o dezorganizare sufletească. Astfel, melancolia devine deznădejde, plictisul – suferință. Ce e dintr-o dată bacovian sunt nervii : *Orașul luminat electric / Dădea fiori de nebunie - / Era o noapte de septembrie, / Atât de rece și pustie !<sup>73</sup>* Poetul evocă din ce în ce mai insistent *vremea de plumb*, toamna cu ploii ce cad pe case și în suflet: *Da, plouă cum n-am mai văzut.. / Și grele tălăngi adormite / Cum sună sub șuri învechite ! / Cum sună în sufletu-mi mut / Oh! plânsul tălăngii când plouă !* Ploaia e de o monotonie care dă nevroze. Toamna e anotimpul ftizicilor : *E toamnă, e foșnet, e somn ... / Copacii, pe stradă oftează ; / E tuse, e plânset, e gol ... Și-i frig, și burează<sup>74</sup>*. La Bacovia, boala se transmite amurgului, frunzelor, parcului devastat, fatal : *Mâncat de cancer și ftizie / Pătat de roșu, carne-vie.* Pe străzi, amănții mai bulnavi, mai triști, *fac gesturi ciudate*, un nebun răcnește în grădina publică, *un palid visător s-a împușcat* ; oamenii merg ca-n vis vorbind singuri. Astfel s-a instalat o stare specifică și anume delirul : *Pe drumuri delirând, / Pe vreme de toamnă, / Mă urmărește-un gând / Ce mă îndeamnă: / Dispari mai curând !* Poetul face gesturi fără nici un fel de sens : *În casă iubite de-ajung / Ei zgudui fereastra nervos, / Și o chem ca să vadă cum plouă / Frunzișul în târgul*

<sup>72</sup> Craia, Sultana, *Vis și reverie în literatura română*, București, Editura Minerva, 1996, p. 76.

<sup>73</sup> Florea Firan, Constantin Popa, *Macedonski. Bacovia. Symbolismul românesc. (Antologie comentată)* alcătuită de Florea Firan și Constantin M. Popa, Craiova, Editura Macedonski, 1993, p. 47.

<sup>74</sup> *Ibidem*.



*ploios. // Dar iată și-un mort evreiesc. / Și plouă, e moină, noroi / În murmure stranii semite / M-ajung și eu în convoi. // Și nimeni nu știe ce-i asta*<sup>75</sup>. Sentimentul dominant e de totală incomunicare. Poetul trece zadarnic pe sub fereastra iubitei : *Orașul doarme ud în umezeala grea. / Prin zidurile astea, poate, doarme ea - / Case de fieri case de zid, / Și porțile grele se-nchid. / Un clavir îngă-nchet la un etaj, / Umbra mei sta în noroi ca un trist baraj - // Stropii sar, / Ninge zoios; / La un geam, într-un pahar, / O roză galbenă se uită în jos*<sup>76</sup>.

Symbolismul poetului e acela din tradiția sumbră a baudelarismului, care a cântat ploaia insinuată, rece, provincia, urâtul funebru, monotonia burgheză, tristețea autumnală : *Plouă, plouă, plouă / Vreme de beție / Și s-ascuți pustiul / Ce melancolie!*

*Plouă, plouă, plouă ... ; Da, plouă cum n-am ami văzut ... / Și grele tălângi adormite, Cum sună sub suri învechite ! Cum sună în sufletu-mi mut! // Oh, plansul talangii când plouă !* Prototipii lui Bacovia sunt Rodenbach, Rimbaud și Verlaine. Cadavrele intrate în putrefacție sunt o reminescentă din Baudelaire, iar toamna insalubră, tusea și ftizia vin de la Jules Laforgue, care se pare că avea tuberculoză: ( *E toamna, e foșnet, e somn, / Copacii, pe strada, oftează ; / E tuse, e plânset, e gol ... ; Un bolnav poet, atacat / Se plimbă tușind pe la geamuri - / O fată, prin gratii, plângând, Se uită ca luna prin ramuri* ). Tema plictisului duminical și provincial e mai puțin dezvoltată de poet. Umiditatea pluvială de la Rodenbach ia la Bacovia aspecte infernale și se observă o adevărată teroare de apă tristă, ostilă, care contaminează tot, un sentiment fizic de insalubritate: *Târâie ploaia ... / Nu-i nimeni pe drum: / Pe-afară de stai / Te-năbuși de fum; Nu e nimeni ... plouă ... plânge o cucuvaie / ... Vai, e ora de-altadata, umbre ude se-ntretaie/ Și-n curentul unui gang ațipesc, plin de ploaie. Ploaia și ninsoarea neliniștesc prin durată și imensitate : E noapte udă, grea, te-neci afară ; Plouă, plouă, plouă / Vreme de beție - / Și s-ascuți pustiul / Ce melancolie! / Plouă, plouă, plouă ...; Și toamna și iarna / Coboară amândouă: / Și plouă și ninge / Și ninge și plouă.*

*Afară ninge prăpădind ...; Ninge secular ...; Ninge grandios în orașul vast cum nu mai este, / Ning la cinematografe grave drame sociale, Pe când vântul hohotește-n bulevarde glaciale...*<sup>77</sup>.

Penetrația umezelei peste tot, atmosfera cețoasă care înăbușe, crasmele umede, murdare, ziduri vechi ce se dărâmă, pereții uzi și frigul, un mort evreiesc pe ploaie, o fată îngropată pe ploaie, toate acestea sfârșesc prin a da nervi, prin a exaspera. Isterizați, bolnavii răcnesc la

<sup>75</sup> Daniel Dimitriu, *op. cit.*, p. 33.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> Dinu Flămând, *Ascunsul Bacovia*, Bistrița, Editura Pergamon, 2007, p. 62.



ploaie : *Și ce enervare pe gând ! / Ce zi primitivă de tină ! / O bolnavă fată vecină / Răcnește la ploaie râzând.*

Poezia *Nocturna* exprimă starea sufletească a citadinului nelocalizat: *Fug rătăcind în noaptea cetății, / În turn miezul nopții se bate rar, / E ora cand cade gândul amar / Tăcere.. e ora lașității ... // Te pierzi în golul singurătății, / O, suflet al meu, de lume fugar, / E ora când Petru plânge amar / Ascultă ... e ora lașității ...*. Bacovia a scris muzica și și-a scris versurile după strunele vioarei, iar în următoarele versuri se face referirea la imitația cadenței unui marș funebru *Ningea bogat – și trist ningea – era târziu / Când m-a oprit – în drum, la geam clavirul; / Și-am plâns la geam, și m-a cuprins delirul - / Amar, prin noapte – vântul – fluiera pustiu*. La un moment dat, Bacovia afirma că fiecărui sentiment îi corespunde o culoare. (*Pictorul întrebuințează în meștesugul său culorile : alb, roșu, violet. Le vezi cu ochii. Eu am încercat să le redau cu inteligența, prin cuvinte. Fiecărui sentiment îi corespunde o culoare. Acum, în urmă m-a obsedat galbenul, culoarea deznădejdei. De aceea ultimul meu volum poartă titlul **Scânteii galbene***)<sup>78</sup>. George Bacovia prefera deci culorile închise, sumbre – negru, violetul, griul, dar și pe cele deschise cum ar fi albul, galbenul etc.

Deseori alternează disonanța dintre negru și alb : *Copacii albi, copaci negri / Stau goi, în parcul solitar ;*

*Cu pene albe, pene negre ; Si frunze albe ... frunze negre.*<sup>79</sup>

Viziunea copaci albi / negri și frunze albe / negre are un caracter ireal (apare aici motivul cromatic).

- **albul**: *Câmpia albă – un imens rotund - / Vâslind, un corb încet vine din fund, /*

*Tăind orizontul diametral.*

*Copacii mari și niși par de cristal*<sup>80</sup>.

Împerechind ritmica muzicii și senzația de grandoare, el ne dă priveliști fantomatice de valsuri în alb, astfel amintind de tehnica vaporeasă a lui Degas.

- **negru**: *Carbonizate flori, noian de negru.. / Sicrie negre, arse de metal, Veșminte funerare de mangal, / Negru profund ... numai noian de negru. (negru = imaginea morții)*

<sup>78</sup> Dinu Flămând, *Intimitatea textului*, București, Piața Scînteii 1, Editura Eminescu, 1985, p. 44.

<sup>79</sup> *Ibidem*.

<sup>80</sup> Ellen Conroy, *The Symbolism of Colour*, London, William Rider & Son Limited, 1921, p. 46.



Un simbol al întinericului și al morții este *corbul* : *O, corb ! Ce rost mai are un suflet orb ... , Ce vine singur în pustiu - / Când anii trec cum nu mai știu. / O corb ! / Ce rost mai are un suflet orb ...*<sup>81</sup>

• **violet** : Culoarea violet devine simbol prin efectul straniu al generalizării ei. Totuși există însă și interpretări simbolice preexistente, culturale ale violetului – violență, fast, precum și artificialitate. Fiind considerată o culoare care înghite lumina, galbenul este o culoare de doliu, culoare a secretului și apare în poeziile *Amurg violet* sau *Matinala*.

*Aurora violeta / Plouă rouă de culori- / Venus, plină de flori, / Pare o vie violet.*

*Amurg de toamna violet ... / Doi plopi, în fund apar în siluete : / - Apostoli în odăjdii violete - / Orașul tot e violet*<sup>82</sup>.

• **galben**: culoarea deznădejdiei și totodată este tonul lăncezelei autumnale, al anemiei.

• Privitor la culoarea **roșie**, Bacovia afirma că ... *e sângele, e viața zgomotoasă*<sup>83</sup>.

Poezia lui George Bacovia nu este numai un produs organic al unei sensibilități maladive, lipsită de retorică și de patetic (Pompiliu Constantinescu). Bacovia își compune ca și Alexandru Macedonski o mască ; își face din suferință un stil, o convenție. Poetul se joacă pe sine, ca și Minulescu, dar pentru a se exprima. Bacovianismul e o haină de teatru, o proză patetică. Nu ascultăm confesiunea unui bolnav, ci vedem o punere în scenă, poetul desprinzându-se pe fondul universului căruia i-a dat viața ca un personaj.

Bacovia reprezintă punctul cel mai înalt al simbolismului românesc, situându-se totodată, prin valoare, mai presus de simbolism și de orice curent literar, în universalitate. Influența lui asupra poeziei secolului XX rămâne o pagină nescrisă a istoriei noastre literare. Ea e extraordinară, dar implică un paradox : poetul cu cel mai adânc ecou asupra poeziei române moderne este, izolat în strania lui frumusețe, inimitabil.

<sup>81</sup> Dinu Flămând, *Introducere în opera lui G. Bacovia*, București, Editura Minerva, 1979, p. 23.

<sup>82</sup> Ivan Evseev, *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*, Timișoara, Editura Amarcord, 1994, p. 77.

<sup>83</sup> Florea Firan, Constantin Popa, *op. cit.*, p. 61.



---

## Bibliografie:

- Acquisto, Joseph, *French Symbolist Poetry and the Idea of Music*, Ashgate Publishing Co., 2006.
- Angelescu, Mircea, *Scriitori și curente*, București, Editura Eminescu, 1982.
- Angelescu, Mircea, *Literatură și biografie*, București, Editura Universal Dalsi, 2005.
- Angelescu, Mircea, *Al. Macedonski, Versuri și proză, antologie, studiu introductiv*, tabel cronologic stabilit de, București, Editura Albatros, 1996.
- Ardeleanu, Virgil, *Proza poezilor*, București, Editura Pentru Literatură, 1969.
- Aries, Philippe, Duby, George (coord.), *Istoria vieții private, VII-VIII. De la epoca luminilor la primul război mondial*. Traducere de Constanța Tănăsescu, București, Editura Meridiane, 1996.
- Aug. Doinaș, Ștefan, *Poezie și modă poetică*, București, Editura Eminescu, 1972.
- Babeți, Adriana, *Dandysmul. O istorie*, Iași, Editura Polirom, 2004.
- Bachelard, Gaston, *Poetica reveriei*. Traducere din limba franceză de Luminița Brăileanu. Prefață de Mircea Martin, Pitești, Editura Paralela 45, 2005.
- Bachelard, Gaston, *Psihanaliza focului. În românește de Lucia Ruxandra Munteanu*. Prefață: Romul Munteanu, București, Editura Univers, 1989 Bacovia, G., *Opere*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1994
- Bacovia, George, *Plumb: versuri, proză*. Col. iniț. și coord. Anatiș și Dan Vidrașcu, Chișinău, Editura Litera, 2001.
- Badiou, Alain, *Handbook of inaesthetics*. Translated by Alberto Toscano, Stanford University Press, 2005.
- Bahtin, M., *Probleme de literatură și estetică*. Traducere de Nicolae Iliescu. Prefață de Marian Vasile, București, Editura Univers, 1982.
- Balotă, Nicolae, *Umanități. Eseuri*, București, Editura Eminescu, 1973.
- Baudelaire, Charles, *Critică literară și muzicală. Jurnale intime*. Traducere și note de Liliana Țopa. Studiu introductiv de George Bălan, București, Editura Pentru Literatură Universală, 1968.

# Cultura organizațională, ca personalitate a organizației

Drd. Aida Virginia STÂNGĂ

Drd. Nicoleta COTOI

Drd. Anca Marinela DUMITRU

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.16>

## Rezumat:

*Teoriile organizaționale și manageriale au debutat în mare parte o dată cu descoperirea importanței oamenilor și a climatului socio-uman pentru funcționarea eficientă a unei organizații. Este însă necesar să facem distincție între cele două universuri ale organizației. Pe de o parte, mașinile și tehnologia, fluxurile productive și piața de desfacere, productivitatea și competitivitatea produselor iar pe de altă parte universul reprezentat de oameni individuali și de relațiile dintre ei, de cunoașterea pe care oamenii o stochează, o produc și o aplică, de miturile pe care le generează și le acționează sau de valorile la care aderă și pe care le propun ca referință în relațiile cu lumea din jur.*

**Cuvinte cheie:** funcționare eficientă, fluxuri productive, teorii organizaționale și manageriale

## Abstract:

*Organizational and managerial theories largely began with the discovery of the importance of people and the socio-human climate for the effective functioning of an organization. However, it is necessary to distinguish between the two universes of the organization. On the one hand, machines and technology, productive flows and the market, productivity and competitiveness of products and on the other hand the universe represented by individual people and the relationships between them, by the knowledge that people store, produce and apply, by the myths they generate and act on or by the values they adhere to and propose as a reference in their relationships with the world around them.*

**Keywords:** effective functioning, productive flows, Organizational and managerial theories



Obiectivele sunt: rezolvarea sarcinilor/misiunilor, crearea unui cadru de muncă optim și crearea unei imagini, prestigiu. Fiecare organizație creează în timp un „spirit de corp” un „orgoliu profesional”, care sunt conținute în modul comun în care membrii săi au învățat să gândească, să simtă, să acționeze. Așadar, pe lângă structură, procese economice și oameni, un element important organizației este cultura. Trebuie să facem distincție între cultura văzută ca un concept foarte larg (mentalitatea fiind o componentă a acesteia) și cultura organizațională. Cultura, în sensul ei larg, poate fi definită ca ansamblul de valori care condiționează comportamentele și atitudinile acceptabile sau nu ale membrilor unei societăți. Cultura organizațională poate fi definită ca reprezentând un sistem de valori, tradiții, credințe, proceduri, concepte și atitudini care creează contextual activități în organizații. De asemenea, ea mai poate fi definită ca un ansamblu de convingeri și așteptări comune membrilor unei organizații, care produc norme de natură să modeleze comportamentul membrilor sau grupurilor ce fac parte din aceasta.

„Cultura organizațională este un patern de asumții fundamentale împărtășite prin care grupul învață cum să-si rezolve problemele de adaptarea externă și integrare internă, cum să lucreze suficient de bine ca să fie considerat valid și prin urmare, să îi instruiască pe noii membrii să perceapă corect demersul respectiv, să gândească și să simtă la fel în relație cu problemele pe care le au de rezolvat” (Schein, 1992, apud Martin, 2002)<sup>84</sup>.

Prin studiul de la caz, am ajuns la concluzia că această cultură organizațională este *un sistem de valori, prezumții, credințe și norme împărtășite de membrii unei organizații care îi unesc*. Cultura organizațională în mod obișnuit reflectă viziunile sau punctele de vedere privind, modalitatea în care lucrurile sunt executate aici. Cultura organizațională este uneori numită și cultura corporației deoarece conceptul de cultură este frecvent folosit pentru a descrie mediul intern al corporațiilor principale. Cultura este importantă pentru organizație deoarece indivizii acționează pe baza valorilor împărtășite de ei și alte aspecte ale culturii organizaționale, comportările lor putând avea un impact semnificativ asupra eficacității organizației.

Mai știm că organizațiile au culturi „tot așa cum oamenii au personalitate”. Cultura este miezul întregii rețele organizaționale. Ea influențează și este influențată de strategie, structură, sistem, personal

---

<sup>84</sup>Schein E.H., *Organizational Culture and leadership*, 1985, Jossey-Bass, San Francisco.



și deprinderi. Este elementul de identificare a unei organizații. Membrii organizației influențează cultura acesteia, iar cultura își pune amprenta în mod semnificativ pe comportamentul și atitudinile membrilor săi.

Am fost atras de acest lucru, nou de altfel pentru mine deoarece am citit și că toate organizațiile au propria lor cultură individualizată. Cultura unei companii cuprinde colecția ei de convingeri și reacții organice aproape instinctive, de eroi și personaje negative, de realizări, de interdicții și porunci. Unele dintre acestea sunt atât de profund înrădăcinate, încât originea lor se pierde în negura evenimentelor trecute, în timp ce altele au cauze vii, vizibile.

Aspectul important referitor la cultura unei organizații este acela că oamenii pot să se familiarizeze mai bine cu organizația sau chiar să-i anticipeze modul de comportare dacă reușesc să înțeleagă „chimia” alcătuirii ei. Fiecare organizație este „impregnată cu valori în spatele regulilor tehnice, care produc o identitate distinctă a fiecărei organizații”.

### **Evoluția conceptului de cultură organizațională și modalități de abordare de-a lungul timpului**

Începând cu anii '70 cercetările organizaționale au început să folosească concepte culturale în analiza comportamentului organizațiilor. Sintagma „cultura organizațională” a fost introdusă în literatura de specialitate de Pettigrew A. în 1979<sup>85</sup> în lucrarea sa „ On studying organizațional culture”. Studiul lui Pettigrew se referă la o școală englezească și la evoluția acestei organizații în perioada 1934 când a fost înființată până în 1975 când autorul a cules ultimele date, sub influența unor evenimente care au fost percepute de membrii organizației ca evenimente critice. Pettigrew definea cultura organizațională ca fiind un sistem de semnificații publice și colective acceptate de un anumit grup la un moment dat. Conceptul s-a bucurat de o creștere semnificativă a popularității la începutul anilor '80, relevante în acest sens fiind studiile lui Terrence Deal și Allan Kennedy (1982) – „Cultura organizațională, rituri și ritualuri în viața organizațională”, studiul realizat de Thomas Peters și Richard Waterman (1982) – „În căutarea excelenței<sup>86</sup> – Lecții de la cele mai bine administrate companii americane”, Geert Hofstede (1980) – „Culture's Consequences”<sup>87</sup>, lucrări care au generat o explozie a

<sup>85</sup>Andrew M. Pettigrew, *On studying organizațional culture*, *Administrativ Science Quarterly*, 24,1979, p. 570-581.

<sup>86</sup> Peters, T.J. și Waterman, R.H., *In Search of Excellence: Lessons form America's Best Run Companies*, Harper & Row, New York, 1982.

<sup>87</sup> Geert Hofstede, *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Sage. Beverly-Hills, 1991.



cercetărilor asupra conceptului de cultură organizațională. 5 Andrew M. Pettigrew, On studying organizațional culture, *Administrativ Science Quarterly*, 24,1979, p. 570-581 6 Peters, T.J. și Waterman, R.H., *In Search of Excellence: Lessons form America's Best Run Companies*, Harper & Row, New York, 1982 7 Geert Hofstede, *Culture's consequences: International differencees in work-related values*, Sage. Beverly-Hills, 1991 10 Un număr tot mai mare de cercetători, oameni de afaceri și media au început să-si îndrepte atenția asupra conceptului de cultură organizațională, o serie de studii punând în evidență o varietate mare de relații între cultura organizațională și rezultatele sau funcțiile organizației. Astfel productivitatea personală, rezultatele financiare ale organizației, planificarea strategică și implementarea strategiilor, procesele de recrutare și selecție, inovația sunt puse în relație cu cultura organizațională. Cultura a devenit un element important luat în considerare la dezvoltarea economică și a afacerilor, ea reprezentând modul de individualizare ale unui grup în cadrul organizației, purtând caracteristici ale culturii naționale, membrii săi fiind rezultatul unor stereotipuri culturale specifice. Creșterea investițiilor în afara țării de origine, fuziunile unor companii din medii geografice diferite, globalizarea organizațiilor au pus în evidență importanța diferențelor culturale la nivel organizațional.

### **Definirea culturii organizaționale**

Cultura organizațională reprezintă unul dintre conceptele importante care s-au afirmat relativ recent și au influențat de o manieră semnificativă modul de gândire și acțiune al cercetătorilor, profesorilor și studenților, al managerilor și întreprinzătorilor, al specialiștilor din diverse organizații, din toate zonele lumii. Cultura organizațională, ca și cultura socială, operează la niveluri profunde ale credințelor, așteptărilor și valorilor umane. Acestea se manifestă în comportamente, ritualuri și simboluri și formează suportul pentru majoritatea patternurilor de comportament existente în organizație.

Acest interes a crescut exponențial, ca urmare a presiunilor venite din interiorul și exteriorul organizațiilor, presiuni ce solicitau o cunoaștere mai bună și amplificare a competitivității organizațiilor și componentelor acestora pentru a reuși să supraviețuiască și să se dezvolte în noile condiții.

Dezvoltarea conceptului de cultură organizațională a fost favorizată și de reconsiderarea majoră a rolului pe care resursa umană îl are în evoluția organizației.

Cultura organizațională este considerată a fi „forța” invizibilă din spatele lucrurilor ușor observabile și tangibile dintr-o firmă, este energia



socială ce determină oamenii să acționeze. Putem compara cultura organizațională a unei firme cu personalitatea unui individ, ce întrunește o serie de aspecte vizibile și mai puțin vizibile, dar care furnizează viziunea, sensul, direcția și energia necesară pentru evoluție.

Cultura organizațională poate fi definită, în mare, ca un set mai mult sau mai puțin coerent, mai slab sau mai puternic articulat, de valori, semnificații, comportamente și practici organizaționale ce oferă practic principala grilă atât de interpretare a realității organizaționale, cât și de orientare a conduitei organizaționale. Este vorba deci de un sistem simbolic mai mult sau mai puțin împărtășit de membrii unei organizații.

Termenul „cultură” provine din antropologie. El a fost utilizat pentru a reprezenta într-un sens foarte larg, elementele fizice și spirituale pe care o anumită colectivitate umană le-a transmis de la o generație la alta.

În *American Heritage Dictionary* cultura este definită ca fiind „totalitatea credințelor, valorilor, comportamentelor, instituțiilor și alte rezultate ale gândirii și muncii umane, ce sunt transmise social în cadrul unei colectivități”.

*Websters's New Collegiate Dictionary* definește cultura organizațională ca fiind „un model de integrare a comportamentului uman ce include modalități de gândire, limbaj, acțiune cât și care depinde de capacitatea umană cu privire la procesele de învățare și transmitere a cunoștințelor către generațiile următoare”.

**Alexandru Puiu**<sup>88</sup>, în lucrarea „Management - analize și studii comparative”, definește cultura organizațională ca fiind „un ansamblu structurat al rezultatelor materiale și spirituale ale organizației, integrând un sistem de valori și convingeri care este cultivat și transmis sistematic în rândul membrilor săi și în afara unității respective”.

În viziunea autorilor **Ovidiu Nicolaescu și Ion Verboncu**<sup>89</sup>, „cultura organizațională rezidă în ansamblul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor conturate în decursul timpului în fiecare organizație, care predomină în cadrul său și îi condiționează direct și indirect funcționalitatea și performanțele”.

**Antonio Strati**<sup>90</sup> definește cultura organizațională ca fiind „un ansamblu de simboluri, convingeri și modele de comportament învățat, produs și recreat de oameni care își dedică energia și munca vieții unei organizații. Este exprimată în proiectarea organizației și a muncii, în manifestările construite ale culturii și în serviciile pe care organizația le produce”.

---

<sup>88</sup> Puiu Al., *Management – analize și studii comparative*, Editura Independența Economică, Pitești, 2004, p. 170.

<sup>89</sup> Nicolescu O., Verboncu I., *Fundamentele managementului organizației*, Editura Tribuna Economică, București, 2002.

<sup>90</sup> Strati A., *Organizational Culture*, Berlin-New York, 1992, p. 208.



**Edgar Schein**<sup>91</sup> vede cultura organizațională ca fiind „un model al prezumțiilor de bază învățat, descoperit sau dezvoltat de către un anumit grup, o anumită colectivitate, în procesul de învățare a cum să-și rezolve cu succes problemele de adaptare externă și integrare internă, care a funcționat suficient de bine o anumită perioadă pentru a fi validat și care urmează să fie transmis noilor membri ca fiind modul corespunzător de a percepe, gândi și simți vis-à-vis de acele probleme”.

**Peters și Waterman**<sup>92</sup> consideră cultura organizațională ca „un set coerent și dominant de valori împărtășite, transmise prin mijloace simbolice precum povești, mituri, legende, sloganuri, anecdote, povestioare”.

Unul dintre cei mai de seamă reprezentanți ai cercetării în domeniul culturii naționale și internaționale, **Geert Hofstede**<sup>93</sup> definește cultura ca fiind „o programare mentală colectivă care diferențiază membrii unui grup sau o anumită categorie socială de membrii altor grupuri sau categorii sociale”.

*În viziunea proprie, cultura organizațională este un sistem de valori, prezumții, credințe și norme împărtășite de membrii unei organizații care îi unesc.*

În ciuda atâtor definiții, se observă că există o serie de trăsături comune:

- toate definițiile au în vedere un set de înțelesuri și valori ce aparțin indivizilor din organizație;
- elementele culturii organizaționale au nevoie de o perioadă relativ mare de timp pentru a se forma;
- cultura organizațională caracterizează toți membrii unei organizații sau cea mai mare parte a lor;
- înțelesurile și valorile ce constituie baza culturii organizaționale sunt o sinteză a celor individuale și a celor naționale, apărând la intersecția dintre cele două mari categorii de elemente;
- valorile, credințele sunt reflectate în simboluri, atitudini, comportamente și diferite structuri, formale sau informale.

### **Caracteristici și funcții ale culturii organizaționale**

Principalele caracteristici ale culturii organizaționale ar putea fi sintetizate astfel:

<sup>91</sup> Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1992, p. 373-374.

<sup>92</sup> Peters T., Waterman R., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*, New York, Harper & Row, 1982.

<sup>93</sup> Hofstede G., *Managementul structurilor multiculturale. Software-ul gândirii*, Editura Economică, București, 1996, p. 208.



• **Cultura organizațională reprezintă un adevărat „mod de viață” pentru membrii organizației.** Cultura organizațională începe cu liderii care impun valorile lor proprii și credințele într-un grup. Dacă grupul are succes și credințele sunt confirmate, avem atunci o cultură care va defini pentru generațiile ulterioare ale membrilor ce fel de leadership este acceptat – cultura definește acum leadershipul. Dar pe măsură ce grupul trece prin dificultăți de adaptare, pe măsură ce mediul în care evoluează organizația se schimbă până la punctul în care unele ipoteze, credințe nu mai sunt valabile, leadershipul va intra în joc încă o dată.<sup>94</sup> Cultura organizațională este mai mult decât o tehnică și un instrument de conducere, este așa cum s-a menționat, un mod de viață, de muncă, bazat pe o anumită pregătire, dar și pe un anumit comportament, anumite atitudini ale tuturor sau ale majorității angajaților. Aici, în cele ce preced, dar și în continuare asociem problemele culturii organizaționale cu toți sau majoritatea angajaților. Fără îndoială că într-o societate bazată pe competiție, pe concurență, rolul elitelor este considerabil, dar o organizație care pune accentul numai pe elite, între aceasta și șeful angajaților crezându-se un decalaj, o prăpastie, nu poate aspira la performanțele înalte și mai ales durabile. Elitele inovează, dau viziunea, dar calitatea realizării obiectivului organizației depinde în ultimă instanță de toți cei care participă la acest proces.

• **Cultura organizațională tinde să fie stabilită în timp, deoarece implică ipoteze, valori și credințe de bază.** Cultura organizațională nu se constituie pe elemente conjuncturale, întâmplătoare, ce pe cele perene, cu un grad ridicat de repetabilitate, pe ceea ce constituie cu răbdare, sistematic, pe ceea ce intră în conștiința oamenilor, devine mentalitate. Mentalitățile se constituie și se schimbă greu, sunt durabile, ceea ce este un lucru pozitiv dacă acestea sunt corecte, progresiste sau devin o frână în calea progresului, a performanțelor, dacă evident acestea sunt negative.

• **Odată ce a dobândit identitate, cultura organizațională poate persista, în ciuda fluctuației personalului, asigurând o continuitate socială.** Dacă este adevărat că această cultură organizațională devine un mod de viață pentru majoritatea angajaților creând un anumit model și o anumită imaginație, anumite fluctuații ale salariaților nu pot lichida imaginea respectivă decât dacă aceasta capătă proporții, se repetă la scară ridicată. Evident, excludem situația în care schimbarea culturii organizaționale devine o prioritate managerială.

---

<sup>94</sup> Vlasceanu Mihaela, *Psihosociologia, organizațiilor și conducerii*, Editura Mediauno, București, 2005.



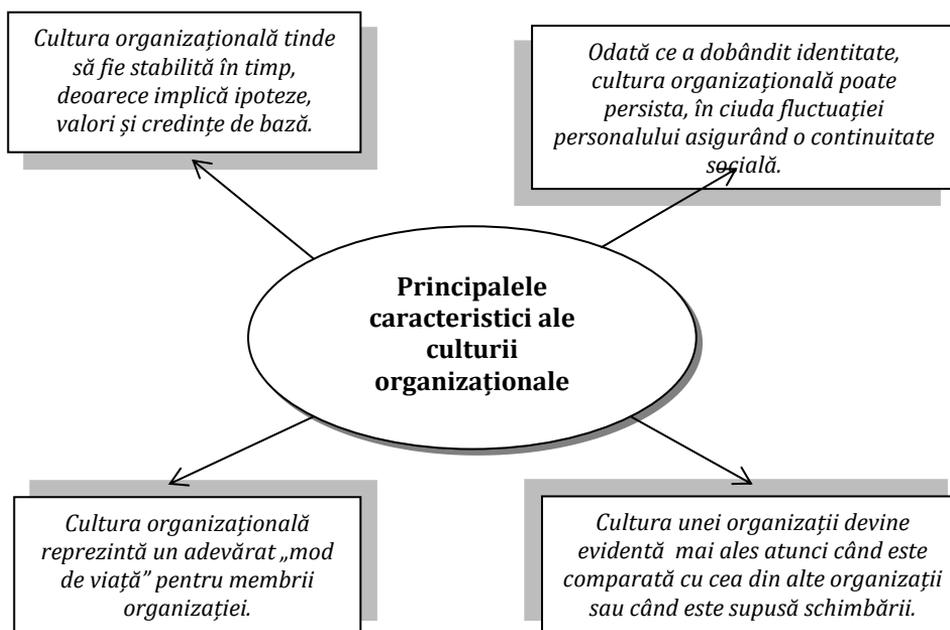
• **Cultura unei organizații devine evidentă mai ales atunci când este comparată cu cea din alte organizații sau când este supusă schimbării.** Este un lucru verificat în timp că oamenii sunt conștienți de valoarea unor situații, deci și a culturii organizaționale prin comparație cu alte culturi sau prin schimbări de fond ale culturii organizaționale proprii.

**Pe plan intern**, o cultură poate viza: comportamentul individual și colectiv, inovația, asumarea de riscuri, secretul informației etc.

**Pe plan extern**, o cultură poate promova țeluri diferite, uneori chiar opuse:

- a) **țeluri pozitive** - „*clientul înainte de toate*”, „*întotdeauna servicii de calitate*”, „*ieftin și bun*” etc.
- b) **țeluri negative** - „*în lupta cu concurența, orice mijloc este permis*”, „*în relațiile cu clienții singurul lucru important este să se obțină profituri cât mai mari*” etc.

**Figura nr. 1.1.**  
**Principalele caracteristici ale culturii organizaționale**



Sursa: Alexandru Puiu, *Management – analize și studii comparative*, Editura Independența Economică, Pitești, 2004.

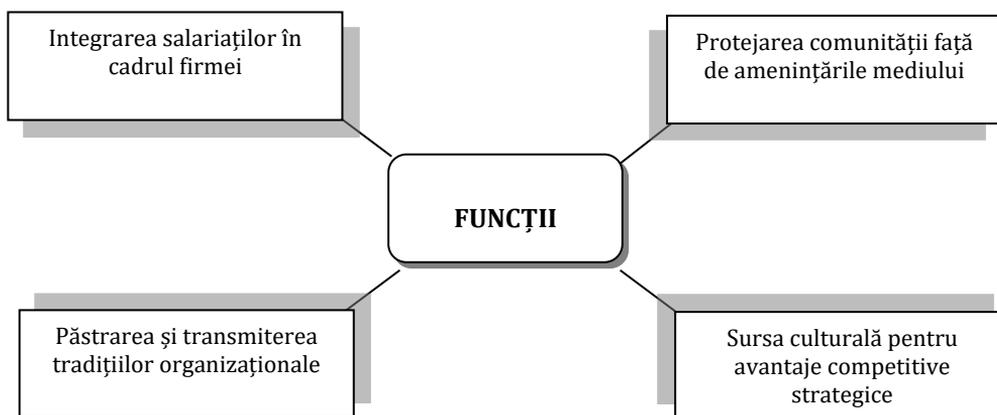
Cultura organizațională exercită în cadrul firmei patru funcții principale:

- a) Cultura organizațională exercită o importantă **funcție de integrare a salariaților în cadrul organizației**, de adaptare a

- acestora la mediul intern. Această funcție nu se manifestă numai în cazul noilor angajați, ci al tuturor salariaților deoarece este nevoie de o întreținere a integrării acestora în cadrul organizației.
- b) Datorită specificului său, cultura organizațională are un important rol de **protecție a salariaților față de amenințările potențiale ale mediului extern**. Cultura organizațională constituie suportul comportamentelor și acțiunilor organizaționale de natură preventivă sau de combatere directă a consecințelor negative din mediul extern al firmei.
- c) Prin intermediul culturii organizaționale **se păstrează și se transmit valorile și tradițiile întreprinderii**. Schimbările intervenite în sistemul de management trebuie să țină cont de valorile specifice, concepțiile și obiceiurile organizaționale, care trebuie să se perpetueze pentru a da forță întreprinderii. Fără culturi puternice, cu valori, tradiții bine păstrate în timp, nu se poate vorbi despre firme puternice și de succes.
- d) Corespunzător firmelor contemporane comparative, vorbim despre **dependența din ce în ce mai mare a performanțelor de capacitatea organizațională**, care constă, în esență, în integrarea cunoștințelor de specialitate a salariaților. Cultura organizațională este cea care permite crearea unui cadru adecvat pentru dezvoltarea capacității organizaționale. Pe termen lung, capacitatea organizațională constituie sursa principală a avantajelor sale competitive.

Figura nr. 1.2.

În continuarea demersului nostru, considerăm utilă o revedere și o sintetizare a funcțiilor unei culturi organizaționale, privite din perspectiva criteriilor oferite în tabelul de mai jos:



Sursă: Cristina Gănescu, *Cultura Organizațională și Competitivitatea*, Editura Universitară, București, 2011.



#### 4. Tipuri de culturi organizaționale

Cultura organizațională este un fenomen complex și, pentru a fi distinsă, trebuie aplicată analiza tipologică a principalelor ei variații. Stabilirea unei tipologii a culturilor organizaționale permite să ne orientăm mai bine în fața diversității lor.

După *caracterul* lor, culturile pot fi: culturi pozitive și culturi negative. **Culturile pozitive** pun accent pe participare, încredere, comunicare, adaptare și flexibilitate. **Culturile negative** se caracterizează prin lipsa încrederii în individ, separarea managerilor de subordonați, centralizarea deciziei, rigiditate și lipsa comunicării.

În funcție de *nivelul de participare*, culturile pot fi: culturi participative și culturi neparticipative. **Culturile participative** se bazează pe comunicarea deschisă, rezolvarea problemelor în grup, implicarea salariaților în fundamentarea deciziilor. **Culturile neparticipative** au caracter închis și autoritar.

Având în vedere *intensitatea* lor, culturile pot fi: culturi puternice și culturi slabe. **Culturile puternice** sunt caracterizate printr-o identificare a salariaților cu scopurile organizației. Culturile care reușesc să adopte strategii compatibile cu valorile promovate sunt culturi puternice. O organizație este caracterizată printr-o **cultură slabă** atunci când nu există valori, convingeri și nu există consens.

În funcție de *valorile care stau la baza structurii organizației* pot fi distinse patru tipuri de cultură organizațională: cultură de rol, cultură de realizare, cultură de dominație și cultură suport. **Cultură de rol** – firma instituție acordă prioritate distribuirii de roluri precise și formale membrilor conducerii și personalului. O structură organizatorică formală, stabilită în mod riguros și controlată prin mijloace administrative, este considerată condiția principală a performanței organizației. **Cultură de realizare** – firma inovativă pune accent pe capacitatea personalului de a se angaja în muncă și de a-și valorifica spiritul de inițiativă. Structura organizatorică trebuie să fie astfel construită încât să permită inovarea și să asigure adaptarea firmei la noile exigențe ale mediului. **Cultură de dominație** – firma monolit dă prioritate relațiilor de putere atât în cadrul firmei, cât și în relațiile cu mediul de afaceri. Structura organizatorică are un caracter ierarhic, firma fiind controlată administrativ și operațional de elita organizației. **Cultură suport** – firma paternalistă, scopul principal al căreia este asigurarea în organizație a unui cadru adecvat de dezvoltare a relațiilor interumane și a sprijinului reciproc între membrii acesteia. Firma este o familie mare, iar subordonarea față de conducător are un caracter firesc. Dezvoltarea spiritului de comunitate este condiția principală a consolidării firmei și promovării acesteia cu partenerii de afaceri.



După *tipul de personal* care este atras și lucrează în organizație, pot fi identificate patru tipuri de culturi: „Echipa de baseball”, „Clubul”, „Academia” și „Fortăreața”. **„Echipa de baseball”** – persoanele care lucrează în aceste organizații sunt privite ca niște sportivi profesioniști, trebuie să aibă spirit întreprinzător, imaginație și curaj. **„Clubul”** – în aceste organizații valorile dominante sunt vârsta și experiența, angajații trebuie să fie loiali, să ofere securitate și stabilitate. **„Academia”** – organizațiile tind să-și recruteze angajații de la colegiu sau facultate, pe care îi pregătește pentru a deveni experți într-un domeniu specific. În aceste organizații, accentul se pune pe experiența profesională acumulată în același domeniu de activitate. **„Fortăreața”** – este o cultură preocupată de supraviețuire și se întâlnește, de obicei, în organizațiile aflate în proces de restructurare, modernizare sau restrângere a activității. Se remarcă că adeseori organizațiile sunt o combinație dintre aceste culturi, iar în alte cazuri organizațiile în dezvoltarea lor pot trece de la un tip de cultură la altul.

În funcție de *structura organizației*, un grup de specialiști au delimitat trei tipuri de culturi: cultura birocratică, cultura administrativă și cultura tehnică. **Cultura birocratică** – ce se evidențiază prin faptul că nu are un stil deslușit bazându-se, înainte de toate, pe norme, proceduri stabilite. Această cultură are o ierarhie rigidă, centralizată. Este un tip de cultură care există în fiecare țară și care aduce o mulțime de neplăceri; autorii propun un șir de recomandări de soluționare a lor. **Cultura administrativă** – pentru care este specific un stil adecvat de conducere și care este orientată spre producție. Este cultura organizațiilor care sunt sensibile la schimbări și se adaptează repede la ele. **Cultura tehnică** – este tipică pentru organizațiile din industrie, care se bazează pe „know-how”.

După *configurație*, culturile se clasifică în: culturi tip „pânză de păianjen”, culturi tip „templu”, culturi tip „rețea” și culturi tip „roi”. **Cultura tip „pânză de păianjen”** caracterizează firmele mici, sindicatele și organizațiile politice. Are forma unei rețele concentrice, cu un singur centru de autoritate, și influențe exercitate radial, de la centru spre exterior. Valorile se concentrează asupra performanțelor individuale, egocentrismului, iar atmosfera este aspră, predominând umilirea, diferențierile și degradarea personalului. Această cultură este denumită și cultura putere sau *Jupiter* deoarece el era cel mai important zeu în mitologia antică, reacționând imediat ce nu-i convenea ceva, trimițând fulgere. **Cultura tip „templu”** se dezvoltă în firmele mari, birocratice, bazate pe subculturile departamentale, cu rol de susținere al „*templului*”. Valorile promovate sunt clare, exprimate în scris și impun păstrarea cu strictețe a disciplinei. Această cultură mai este denumită cultura rol sau *Apollo* deoarece el înlătura haosul și căuta armonia. **Culturile tip „rețea”** sunt specifice structurilor complexe, matriceale, caracterizate de un nivel



ridicat de responsabilitate, auto-dirijare și control. Valorile promovate în aceste organizații sunt lucrul în echipă, creativitatea, subordonarea intereselor individuale celor generale. Mai sunt denumite culturi sarcină sau *Atena* pentru că zeița conducea prin inteligență și persuasiune. **Cultura tip „roi”** presupune acordarea rolului primordial individului ca element central în slujba căruia se află organizația însăși. În practică, acest tip de cultură este destul de rar întâlnit deoarece valorile țin de performanță, individualism și indiferență față de organizație. Se mai numește cultură personală sau *Dionysos* deoarece acest zeu reflecta individualismul.

După *gradul de risc*, culturile se clasifică în: cultura de tip „Macho”, cultura de tip „mizează pe compania ta”, cultura de tip „cultura bazată pe muncă și certitudine”, cultura de tip „procedurile clar definite”(T. Deal și A. Kenedy - 1982). **Cultura de tip „Macho”**(de tip dur) – existând șanse rapide de succes, dar și posibilitatea coborârii rapide. Această cultură este tipică lumii individualiștilor, care își asuma riscuri mari și obțin un feedback rapid, indiferent dacă acțiunile lor sunt corecte sau greșite. Pentru acest tip este caracteristică o competiție intensă și agresivă, unde se afirmă valorile individualismului. O astfel de organizație oferă satisfacții imediate personalului și mai puține organizației însăși. **Cultura de tip „mizează pe compania ta”**, include investiții maxime și are o legătură inversă lentă. Ciclurile de luare a deciziilor sunt lungi, deciziile importante se iau uneori ani de-a rândul, atenția fiind îndreptată spre detalii. Caracteristicile acestui tip de cultură sunt rezistența și perspectiva de durată. Ea se modifică lent, nivelul riscului fiind înalt. În condițiile fluctuațiilor economice organizațiile sunt vulnerabile, ceea ce necesită din partea lor acțiuni planificate și sistematice. Angajații din aceste culturi respectă competența tehnică și pot aștepta cu răbdare rezultatele activității lor. **Cultura de tip „cultura bazată pe muncă și certitudine”**– presupune lucrul în echipă include angajați implicați în feedback rapid, fără riscuri prea mari. Ei sunt stimulați pentru o activitate rapidă, dar cu risc minimal. Chezașia succesului unor astfel de firme este activitatea intensă. Organizațiile respective sunt orientate, de obicei, spre client. Deviza lor principală este satisfacerea dorințelor consumatorului. Organizațiile care au acest tip de cultură sunt, de regulă, mari, produc bunuri și servicii de calitate și în cantități considerabile. **Cultura de tip „procedurile clar definite”** – este specifică organizațiilor cu o structură ierarhică rigidă, bazată pe reguli și proceduri stricte, atenția fiind concentrată asupra perfecțiunii tehnice, nivelului de risc, detaliilor. Colaboratorii își îndreaptă energia asupra a ceea „cum fac ei lucrul” și nu asupra a ceea ce fac, atrag atenție deosebită înregistrărilor, documentelor, însemnărilor, desăvârșirii tehnice. Aceste organizații își asumă doar



riscuri reduse și nu răspund imediat la schimbările survenite în mediul în care își desfășoară activitatea.

**Tabel nr. 1.3.**

În continuarea demersului nostru, considerăm utilă o revedere și o sintetizare a tipurilor de cultură organizațională, privite din perspectiva criteriilor oferite în tabelul de mai jos:

<b>Criteriul</b>	<b>Tipuri de culturi</b>
Caracterul	Culturi pozitive și culturi negative
Nivelul de participare	Culturi participative și culturi neparticipative
Intensitatea	Culturi puternice și culturi slabe
Valorile care stau la baza structurii organizației	Cultură de rol, cultură de realizare, cultură de dominație și cultură suport
Tipul de personal	„Echipa de baseball”, „Clubul”, „Academia” și „Fortăreața”
Structura organizației	Cultura birocratică, cultura administrativă și cultura tehnică
Configurație	Culturi tip „pânză de păianjen”, culturi tip „templu”, culturi tip „rețea” și culturi tip „roi”
Gradul de risc	Cultura de tip „Macho”, cultura de tip „mizează pe compania ta”, cultura de tip „cultura bazată pe muncă și certitudine”, cultura de tip „procedurile clar definite”

Sursa: realizat de autor

## **5. Factorii care influențează cultura organizațională**

**Factorii** ce influențează cultura organizațională pot fi interni și externi. Identificarea factorilor ce influențează cultura reprezintă una din problemele cu care se confruntă fiecare organizație.

### **Factorii interni:**

➤ **Istoria și tradiția organizației** – cu cât istoria este mai îndelungată și mai complexă, cu atât influența asupra culturii organizaționale este mai puternică. Istoria conferă continuitate, prestigiu și forță de influențare a elementelor culturii, conferind organizației stabilitate organizațională.

➤ **Proprietarii organizației** – pot fi reprezentați de o persoană sau de un grup (mai mic sau mai mare). Dacă proprietatea este a unei persoane sau a unui grup mic de persoane, influența este substanțială. Când există un număr mare de proprietari, influența proprietarului este sensibil redusă, în schimb crește influența managerilor ce preiau efectiv puterea de la proprietari.

➤ **Sistemul de management al organizației** – prin caracteristicile metodologico-manageriale, decizionale, informaționale și structural organizatorice are o influență puternică asupra configurației culturii organizaționale. Un sistem de management bine cristalizat, cu o ridicată



funcționalitate, bazat pe o puternică motivare a salariaților și grupurilor de angajați facilitează formarea unei culturi organizaționale puternice.

➤ **Managerii organizației** – sunt factorul care marchează substanțial cultura organizației. Personalitatea managerilor, nivelul de pregătire managerială și de specialitate, leadershipul care îi caracterizează variază în limite foarte largi. Cea mai mare influență asupra culturii o au managerii de la nivelul superior, secondați de managerii de nivel mediu.

➤ **Salariații din cadrul organizației** – constituie unul din factorii determinanți ai culturii. Numărul, pregătirea, vârsta, sexul, temperamentul acestora sunt tot atâția parametri umani ce marchează în multiple și diverse moduri sistemul de valori al personalului, cerințele, așteptările, normele și comportamentul organizațional.

➤ **Dimensiunea organizației** – exprimată prin cifra de afaceri, valoarea capitalului și/sau numărul de personal este în corelație directă cu cultura organizației. O organizație de dimensiuni mai mari va avea mai multe subculturi, pe când una mai mică va avea o cultură mai omogenă și mai stabilă.

➤ **Tehnica și tehnologia utilizată** – este un factor ce are în vedere atât gradul de înzestrare a întreprinderilor, cât și randamentul utilajelor folosite. Informatizarea marchează puternic conținutul și modalitățile de realizare a sarcinilor salariaților, reflectându-se în sistemul de valori, aspirații și așteptări, în simboluri, ceremonii, roluri, statusuri, mituri.

➤ **Situația economică a organizației** – își exercită influența prin mărimea și accesibilitatea resurselor pentru salariați, prin restricțiile/facilitățile economice practicate, prin intensitatea stresului economic asupra evoluției organizației și a salariaților din cadrul său. Deși influența situației economice asupra culturii se remarcă în special când aceasta nu este prea bună, impactul său nu este mai puțin important când întreprinderea prosperă economic.

➤ **Faza ciclului de viață al organizației** – este un factor deosebit de important, deși mai puțin luat în considerare. În fiecare fază cultura organizațională prezintă parametri și dinamici parțial diferite, ce trebuie definite și luate în considerare.

➤ **Scopul și obiectivele organizației** – ce sunt încorporate în politici și strategii coerente și realiste în organizațiile conduse de profesioniști. Stabilirea exactă a scopurilor și obiectivelor organizației, cunoașterea lor de către angajați, asigurarea unei corelații între scopurile și obiectivele organizației și cele ale angajaților sunt elemente esențiale pentru remodelarea culturii.

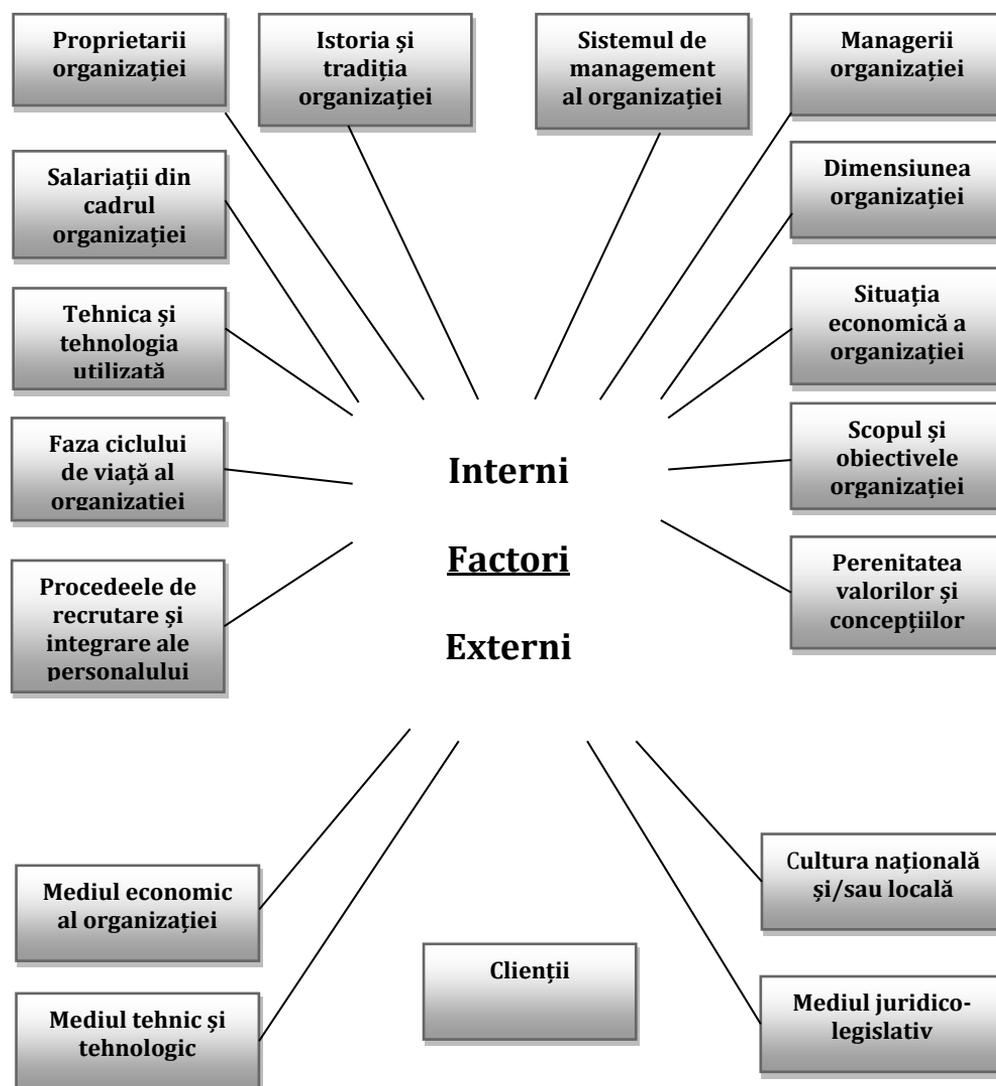
➤ **Procedeele de recrutare și integrare ale personalului** – în sensul că este bine să fie recrutate persoane ce se pot adapta culturii existente.



➤ **Perenitatea valorilor și concepțiilor** – ce ajută la menținerea și consolidarea culturii (sloganuri).

Figura nr. 1.4.

În continuarea demersului nostru, considerăm utilă o revedere și o sintetizare a factorilor care influențează cultura organizațională, oferită în tabelul de mai jos:



Sursa: realizat de autor

**Factorii externi:**

➤ **Mediul juridico-legislativ** – prin intermediul legilor pe care statul le stabilește în fiecare țară se stabilesc principalele reguli ale înființării, funcționării, dezvoltării și lichidării întreprinderilor. Când mediul juridico-legislativ este coerent și favorizant performanțelor



întreprinderii, toate procesele, inclusiv cultura organizațională, vor înregistra progrese mai lesne și mai rapid. Când acest mediu este incomplet tot ceea ce se derulează în organizație este afectat negativ.

➤ **Mediul economic al organizației** – este strâns legat de factorul precedent. Totuși, el reflectă și starea de funcționalitate și performanță a economiei naționale. Când economia este în creștere, derularea activității se desfășoară în condiții fiscale, bancare și comerciale net superioare. Când țara este în criză, mediul economic exercită stresuri economice mai multe și mai intense asupra organizației.

➤ **Clienții** – influențează cultura prin segmentul de piață căruia se adresează organizația, datorită dimensiunilor, nivelului exigenței, potențialului și perspectivelor de dezvoltare foarte diferite.

➤ **Mediul tehnic și tehnologic** – poate influența mai mult sau mai puțin în funcție de obiectivul de activitate al organizației.

➤ **Cultura națională și/sau locală** în cadrul căreia funcționează organizația influențează cultura organizației prin educația diferită, moduri de gândire și religii diferite, prin concepții diferite.



## **Bibliografie:**

- Burduș E., Căprărescu Gh. – *Fundamentele managementului organizației*, Editura Economică, București, 1999.
- Jim Collins, Jerry I. Porras. *Afaceri clădite să dureze*. Editura Curtea Veche, București, 2006.
- D.R. Deninson, *Corporate culture and organizational effectiveness*, J. Willey & Sons, New York, 1990.
- Francis D., Woodcock M.: *Unblocking Organizational Values*, University Associates, Inc., 1990.
- Cristina Gănescu, *Cultura Organizațională și Competitivitatea*, Editura Universitară, București, 2011.
- Hofstede G., *Managementul structurilor multiculturale. Software-ul gândirii*, Editura Economică, București, 1996.
- Nicolescu O., Verboncu I., *Fundamentele managementului organizației*, Editura Tribuna Economică, București, 2002.
- Peters T., Waterman R., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*, New York, Harper & Row, 1982.
- Puiu Al., *Management – analize și studii comparative*, Editura Independența Economică, Pitești, 2004.
- Quigley J., *Vision, How Leaders develop it, Share it and Sustain it*, Washington, Mc. Graw-Hill, 1993.
- Roberts D., *Designing Organisations*, Irwin Homewood, Illinois, 1986.
- Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1992.
- Strati A., *Organizational Culture*, Berlin-New York, 1992.
- D. Williams, P. Walters, *Changing Culture; New Organizational Approaches*, London, 1989.
- Vlasceanu Mihaela, *Psihosociologia, organizațiilor și conducerii*, Editura Mediauno, București 2005
- Andrew M. Pettigrew, *On studying organizational culture, Administrativ Science Quarterly*, 24, 1979.

# Forme de manifestare ale culturii organizaționale și rolul lor în obținerea succesului

Drd. Mihaela ROȘCA

Drd. Pavel LAZĂR

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.17>

## Abstract:

*Cultura ne înconjoară pe toți și avem nevoie să înțelegem cum a fost creată, cum s-a dezvoltat și evoluat, cum a fost utilizată, administrată și modificată. Înțelegerea culturii organizaționale înseamnă înțelegerea organizației din care facem parte. Cultura organizațională reprezintă un cumul de obiceiuri, reguli, norme, valori, cadru specific, ritualuri, tradiții. În termeni simpli, „cum se fac lucrurile la noi”. Ea apare dintr-o istorie împărtășită și nu este posibilă o adaptare sau o schimbare a organizației fără ca aceasta să afecteze și cultura.*

**Cuvinte cheie:** *cultură, cadru specific, cultură organizațională*

## Abstract:

*Culture surrounds us all and we need to understand how it was created, how it developed and evolved, how it was used, managed and modified. Understanding the organizational culture meant understanding the organization we belong to. Organizational culture represents a set of habits, rules, norms, values, specific framework, rituals, traditions. In simple terms, "how we do things". It arises from a shared history and it is not possible to adapt or change the organization without it also affecting the culture.*

**Keywords:** *culture, specific framework, organizational culture*

## Nivelurile culturii organizaționale

Cultura organizațională poate fi analizată pe diferite niveluri, acestea fiind diferențiate în funcție de gradul de vizibilitate al acestora. Nivelele variază de la acela care prezintă elemente ușor vizibile și de perceput de către orice persoană care intră în contact cu organizația sau cu reprezentanții ei și până la acela caracterizat prin valori fundamentale, ce sunt considerate absolut normale și care doar foarte rar sunt discutate, datorită credinței că acela este modul natural de a fi, de a se manifesta.



Ne alăturăm informațiilor oferite de autorii **D. Williams, P. Walters**<sup>95</sup> care stabilesc trei niveluri ale culturii organizaționale:

- **Nivelul credințelor și convingerilor**, întipărit în conștiința personalului, de care adesea acesta nu este conștient.
- **Nivelul valorilor și atitudinilor**, pentru care salariații organizației optează și pe care le etalează.
- **Nivelul comportamentului individual și de grup în cadrul organizației**, care poate fi perceput prin observații spontane și sistematice.

**Alexandru Puiu**<sup>96</sup> identifică două niveluri ale culturii organizaționale:

- **Nivelul vizibil**, reprezentat de:
  - **produsele fizice** - clădiri, mobilier sau alte accesorii ale personalului, care sunt elementele forte ale fiecărei entități;
  - **produsele verbale** - limbajul folosit, mituri, metafore, care constituie „folclorul” propriu fiecărei entități;
  - **produsele comportamentale** - cuprind ritualuri și ceremonii prin care se exprimă identitatea, conferind membrilor sentimentul apartenenței la grup.
- **Nivelul invizibil**, concretizat în: valori, capacități (organizare, coordonare, previzionare, antrenare, control - evaluare), cunoștințe, motivație, satisfacția salariaților firmei.

**D. Roberts**<sup>97</sup> clasifică nivelurile culturii organizaționale astfel :

- **Nivelul exterior, de suprafață**, compus din comportamente, sloganuri, documente și alte elemente observabile ale culturii organizaționale;
- **Nivelul secund**, alcătuit în principal din valorile și normele ce sunt partajate de salariații organizației referitoare la ce este bun și rău în cadrul organizației, asumarea riscurilor, dezvoltarea organizației și salariaților, serviciile oferite etc.; acesta se reflectă în simboluri și limbajul utilizate în organizație ;
- **Nivelul terțiar sau profund**, ce reunește credințele, convingerile salariaților, ipotezele lor majore privind sensul și modalitățile de desfășurare a activităților în cadrul organizației.

---

<sup>95</sup> D. Williams, P. Walters, *Changing Culture; New Organizational Approaches*, London, 1989.

<sup>96</sup> Puiu Al., *Management – analize și studii comparative*, Editura Independența Economică, Pitești, 2004, p. 178.

<sup>97</sup> D. Roberts, *Designing Organisations*, Irwin Homewood, Illinois, 1986.



**D.R. Deninson**<sup>98</sup> ne prezintă patru niveluri ale culturii organizaționale:

- **Cultura materială:** aspecte tangibile ale culturii; elementele de comportament.
- **Perspectivile:** regulile și normele împărtășite de grupul social; definiții și interpretări ale unor situații particulare.
- **Valorile:** baza de evaluare în judecarea situațiilor, acțiunilor; reflectarea adevăratelor obiective, idealuri, standarde ale organizației.
- **Prezumțiile/modelele prezumtive:** credințele tactice ale membrilor organizației; relațiile reciproce și natura organizației; atributele „subconștientului colectiv”.

**E. Schein**<sup>99</sup> clasifică nivelurile culturii organizaționale astfel:

- **Primul nivel include artefactele.** Acesta este stratul exterior, reprezentat de simbolurile și produsele care se concretizează în lucruri observabile, cum ar fi arhitectura, designul, vestimentația, tehnologiile, obiceiurile, ritualurile, miturile, istorioarele etc. Baza tehnico-materială a organizației influențează și reflectă cultura sa.
- **Valorile și normele** dominante adoptate și partajate de salariații organizației. Acorduri, scopuri, regulamente, norme etice, care se dezvoltă în cadrul echipelor de lucru și călăuzesc politica unei organizații față de proprii angajați și clienți. Valorile influențează înțelegerea referitoare la ceea ce este bun sau rău în cadrul organizației, ele fiind strâns legate de idealurile caracteristice unui grup uman. Normele reprezintă opinia grupului despre ceea ce este corect și incorect. Ele se pot concretiza din punct de vedere formal în legi, iar din punct de vedere informal - în control social.
- **Supozițiile de bază** despre viață, existența umană. Este nivelul cel mai profund, care reunește credințele, convingerile salariaților, concepțiile privind sensul și modalitățile de desfășurare a activităților în cadrul organizației. Deși gradul de abstractizare este înalt, ele au cea mai mare influență asupra membrilor organizației.

### **Valorile organizaționale - esența culturii**

**Valorile** constituie esența culturii organizației, care constă în crezuri, înclinații, puncte de vedere și supoziții colective asupra a ceea ce este bun, rău, normal, rațional, valoros privind procesele, fenomenele și comportamentele din cadrul organizației.

<sup>98</sup> D.R. Deninson, *Corporate culture and organizational effectiveness*, J. Willey & Sons, New York, 1990.

<sup>99</sup> Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1992.



**Joseph Quigley**<sup>100</sup> definește valorile ca „reguli sau linii de ghidare prin care o firmă determină membrii săi să se manifeste conform cu ordinea, siguranța și creșterea sa”.

Un set de valori ne este prezentat de către **Francis D., Woodcock M.**<sup>101</sup>:

- **Valorile sunt alese din mai multe alternative.** Managerii trebuie să discute, să aleagă și să se decidă asupra valorilor considerate fundamentale, ce vor rămâne neschimbate și cele care vor putea fi modificate sub efectul unor forțe externe sau interne organizației. Este recomandabil să se aibă în vedere o abordare comparativă a firmei cu cea a concurenților, în special cu cei de succes, pentru a vedea cum pot să se diferențieze de aceștia.
- **Valorile trebuie să fie armonizate unele cu celelalte.** Ele trebuie să se sprijine reciproc pentru că, altfel, efectul lor va fi foarte mic sau chiar distructiv pentru firmă.
- **Valorile să fie clar definite.** O contradicție majoră a valorilor managerilor de nivel superior, fără a reuși să articuleze o viziune unitară se va reflecta negativ în activitatea firmei, va conduce la crearea de coaliții, „tabere” și chiar conflicte.
- **Valorile trebuie să fie limitate ca număr.** Încercarea de a adopta un număr exagerat de valori va dilua eforturile și va crea confuzie. Acestea trebuie să fie cuprinzătoare, profunde și generale.
- **Valorile trebuie să fie realiste.** O valoare ce nu poate fi „operaționalizată”, realizată, devine o slăbiciune; managerii sunt percepuți a fi într-un „turn de fildeș”, ruși de realitatea economică și socială a afacerii.
- **Valorile trebuie să stimuleze performanța.** Valorile au un puternic conținut motivațional; ele pot ajuta într-o mare măsură realizarea obiectivelor organizației. Clarificarea valorilor, asigurarea că acestea sunt cunoscute, înțelese și asumate de o mare parte dintre salariați, trebuie să fie un proces continuu, o parte a strategiei de dezvoltare a firmei. Prin acestea se precizează în mod evident ce anume se cere de la salariați și ce li se oferă în schimb. Aceasta înseamnă că trebuie să existe o relație logică între factorii cheie de succes ai unei firme/industrii și valorile adoptate de către manageri.

---

<sup>100</sup> Quigley J., *Vision, How Leaders develop it, Share it and Sustain it*, Washington, Mc. Graw-Hill, 1993.

<sup>101</sup> Francis D., Woodcock M., *Unblocking Organizational Values*, University Associates, Inc., 1990.



- **Valorile trebuie să fie atractive și să genereze un sentiment de mândrie** pentru că sunt componenți ai acelei colectivități. Aceasta se întâmplă în special în cazul în care oamenii simt că sunt o parte importantă în mecanismul respectiv, că eforturile lor pentru realizarea obiectivelor și obținerea de performanțe sunt cunoscute și apreciate.
- **Valorile trebuie să poată fi comunicate.** Când ne referim la comunicare, înțelegem atât limbajul utilizat (verbal și non-verbal), cât și acțiunile pe care managerii le desfășoară. Ei sunt primii, cei care au rolul de simboluri și care trebuie să demonstreze, prin acțiunile lor, că sunt ghidați de valorile pe care le declară în mod oficial.
- **Valorile trebuie să poată fi scrise.** Aceasta înseamnă că ele sunt suficient de clare și înțelese, că există un consens asupra lor, în primul rând din partea managerilor de nivel superior. Formularea scrisă a valorilor ajută la clarificarea și sinteza acestora, stimulează dezbaterile asupra lor și asigură obținerea unui mesaj care să poată fi comunicat la toate nivelele ierarhice, în mod coerent.

Într-o companie vizionară, valorile fundamentale nu au nevoie de o justificare rațională și exterioară. Nici nu se schimbă datorită condițiilor fluctuante de piață. În majoritatea cazurilor, o valoare fundamentală poate fi redusă la o formulă elementară, care oferă o îndrumare consistentă. Valorile fundamentale pot fi definite în multe feluri dar, în esență, sunt simple, clare, directe și puternice. Companiile vizionare tind să aibă doar câteva valori fundamentale, de obicei între trei și șase. Aceste valori sunt profunde și importante, încât sunt schimbate sau eliminate rareori, sau chiar niciodată.

În **tabelul 1.5.** sunt prezentate câteva dintre valorile fundamentale ale companiilor vizionare din S.U.A. și Japonia<sup>102</sup>.

**Tabel nr. 1.5.**

În continuarea demersului nostru, considerăm utilă o revedere și o sintetizare a valorilor fundamentale ale companiilor vizionare, oferite în tabelul de mai jos:

Compania	Valori fundamentale
3M (S.U.A)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inovație</li> <li>- integritate absolută</li> <li>- respect pentru inițiativa individuală și dezvoltarea personală</li> <li>- toleranță față de greșelile comise cu intenții bune</li> </ul>

<sup>102</sup> Jim Collins, Jerry I. Porras. *Afaceri clădite să dureze*. Editura Curtea Veche, București, 2006.



	<ul style="list-style-type: none"><li>- calitatea și rezistența produselor</li><li>- adevărata noastră afacere este să rezolvăm probleme</li></ul>
General Electric (S.U.A)	<ul style="list-style-type: none"><li>- îmbunătățirea calității vieții prin intermediul inovației și a tehnologiei</li><li>- echilibrul interdependent între responsabilitate față de clienți,</li><li>- angajați, societate și investitori</li><li>- responsabilitate individuală și oportunitate</li><li>- onestitate și integritate</li></ul>
Procter & Gamble (S.U.A)	<ul style="list-style-type: none"><li>- produse excelente</li><li>- autoperfecționare continuă</li><li>- onestitate și corectitudine</li><li>- respect și grijă față de fiecare persoană în parte</li></ul>
IBM (S.U.A)	<ul style="list-style-type: none"><li>- acordă fiecărui angajat respectul pe care îl merită</li><li>- folosește timpul pentru a-ți mulțumi clienții</li><li>- parcurge și ultimii pași ca să te asiguri că ai dus lucrurile la bun sfârșit; caută superioritate în tot ceea ce întreprinzi</li></ul>
Merk (S.U.A)	<ul style="list-style-type: none"><li>- activăm în domeniul conservării și îmbunătățirii vieții umane. Toate acțiunile trebuie să fie măsurate prin atingerea acestui scop</li><li>- onestitate și integritate</li><li>- responsabilitate socială corporatistă</li><li>- inovație bazată pe știință</li><li>- excelență neechivocă în toate aspectele companiei</li><li>- profit, însă profit din muncă de care beneficiază umanitatea</li></ul>
Sony (Japonia)	<ul style="list-style-type: none"><li>- să experimentăm bucuria, care izvorăște din progresul, aplicația și inovația tehnologică de care beneficiază publicul larg</li><li>- să ridicăm cultura japoneză și statutul național</li><li>- să fim pioneri – nu urmărindu-i pe alții – ci făcând imposibilul</li><li>- să respectăm și să încurajăm abilitatea și creativitatea fiecăruia</li></ul>

### **Simbolurile și rolul lor în conferirea identității**

**Simbolurile** servesc pentru a exprima anumite concepții și a promova anumite valori și comportamente în cadrul firmei. Simbolul poate fi reprezentat de un obiect, un eveniment sau o formulă care servesc transmiterii și consolidării unor mesaje culturale, ce relevă filosofia și valorile, idealurile, credințele sau așteptările salariaților organizației.

În această categorie intră denumirile firmelor competitive, care și-au construit și consolidat reputația în timp, de exemplu: Volkswagen pentru construcția de automobile, Hewlett Packard pentru tehnica de calcul, Nokia pentru domeniul comunicațiilor mobile etc.

Alte simboluri sunt constituite din emblemele firmelor care s-au impus și sunt asociate imediat cu imaginea firmei; de exemplu, emblema



companiei petroliere Exxon, un tigru, sugerează puterea companiei, dar și cea generată de folosirea combustibililor comercializați de aceasta; emblema firmei producătoare a autoturismului Jaguar este reprezentată chiar de acest animal sălbatic, campion al agilității și vitezei.

O valoare simbolistică este dată și de modul de amenajare, mobila, birourile etc. folosite în organizație. Astfel, un decor sobru, cu ferestre și mobilier metalic și de sticlă, vestimentația compusă din halate și salopete indică orientarea spre muncă, întâlnită la firmele de construcții, industriale și, de multe ori, la cele de prestări servicii. Un decor somptuos, cu draperii și covoare, cu mobile pretențioase indică accentul pus pe prestigiu.

Birourile conducerii situate la distanțe mari de halele de producție, acreditează ideea separării conducerii de execuție și a păstrării unei poziții privilegiate a managerilor față de restul personalului, la fel ca și lifturile personale pentru manageri, locurile de parcare apropiate de lifturi etc.

Amplasarea mobilierului în cabinetul managerului poate sugera distanța și un stil de conducere autoritar, în cazul în care biroul masiv al acestuia se prelungește cu o masă dreptunghiulară, sau un stil de conducere participativă, când biroul este plasat într-o latură a încăperii, masa de lucru este separată, ceea ce sugerează apropierea și desființarea barierelor.

Multe firme au ca simbol chiar numele fondatorilor, al căror nume îl poartă, oameni care au fost figuri proeminente, reprezentând eroii, în jurul cărora s-a creat cultura organizațională.

### **Normele comportamentale – condiții ale respectării eticii**

**Normele** sunt forme specifice de comportament care derivă din credințele și valorile organizației și se aplică tuturor membrilor acesteia. Normele de comportament pot fi formale și informale.

**Normele formale** sunt cuprinse în reglementări oficiale de natură organizatorică: regulamente de organizare și funcționare, regulamente de ordine interioară, fișele posturilor etc. Aceste documente cuprind prevederi referitoare la comportamentul angajaților în diferite situații și în general, în întreaga activitate pe care aceștia o desfășoară în organizație: relațiile șefi-subordonați, relațiile cu ceilalți salariați, relațiile cu clienții sau cu furnizorii firmei, securitatea muncii, confidențialitatea informațiilor etc.

**Normele informale** nu sunt înscrise în niciun document, dar fac parte din viața organizației, impunându-se de-a lungul timpului; de exemplu: celebrarea unor sărbători și evenimente din viața firmei; sărbătorirea zilelor de naștere ale salariaților; sărbătorirea celor care se pensionează etc.

Orice organizație, indiferent de dimensiunea ei, este într-o permanentă interconectare cu mediul său interior (angajați, management,



acționari) și exterior (parteneri, beneficiari, consumatori, furnizori, comunitatea etc). Acest lucru implică comportamente, atitudini, proceduri, decizii, sancțiuni etc. În acest context organizația are nevoie de un reper care să îi ghideze scopurile, acțiunile și comportamentele către o atitudine proactivă, responsabilă în concordanță cu echilibrul social și de mediu.

O expresie a acestei viziuni sunt codurile de etica și conduită, ca grupare a valorilor și a principiilor funcționale ale organizației în raport cu cerințele de echitate socială și de mediu. „*Orice organizație, chiar și cea mai sinceră și mai implicată în comunitate are nevoie de un cod de etică care să identifice practicile etice și standardele acceptate unilateral*” (WANGO - The World Association of Non-Governmental Organizations).

Etica poate fi definită ca un set de reguli care definesc ceea ce este drept și greșit în conduita noastră, o reflecție sistematică asupra consecințelor morale ale deciziilor unei organizații. Codul de etica și conduită sumarizează o serie de principii ce ghidează organizația, membrii acesteia și stakeholderii.

Acesta cuprinde misiunea, valorile, procedurile și standardele etice și profesionale ce definesc activitatea organizației. Privite drept linii directoare pentru comportamentele angajaților, voluntarilor și a celor ce intră în sfera de influență a organizației prin standarde și proceduri specifice proprii specificului organizației acestea dau consistență și un context valoric misiunii și valorilor organizaționale.

Încălcarea acestor valori, principii și norme reprezintă o justificare în finalizarea anumitor colaborări (demiteri, anulări de contracte). Totodată, codul reprezintă o garanție pentru stakeholderi că organizația asigură un comportament etic al personalului, dar și al modului în care își realizează activitățile.

Codul de etică are și un rol important în comunicare ce atestă că organizația își respectă promisiunile asumate față de valorile și principiile sale, a angajamentului față de stakeholderi, a felului de a își desfășura activitatea și a relației comunitare. Ajută la incertitudinile comportamentale și de înțelegere a dilemelor privind etica în practici și proceduri întâlnite în fiecare zi. Codul vine în complementarea politicilor, standardelor și a procedurilor, dar important de menționat este că acesta nu le înlocuiește.

În elaborarea unui cod de etică putem lua în considerare aspectele financiare și non-financiare, de responsabilitate și legalitate.

Nu există un model unic de cod de etică, acesta fiind o expresie proprie și specifică fiecărei organizații, însă trebuie să fie suficient de cuprinzător astfel încât să acopere întregul spectru de acțiune al organizației sau al echipei de proiect (în cazul proiectelor).

Ariile prioritare ale codului, conform (WANGO - The World Association of Non-Governmental Organizations) cuprind aspecte de responsabilitatea socială care se răsfrâng asupra tuturor domeniilor de



interes și influență a unei organizații precum: managementul, guvernarea, resursele umane, relația cu stakeholderii, comunicarea, raportarea etc.

Dezvoltarea codului de etică și comportament este o componentă de bază a transparenței organizației, a autenticității și a responsabilității față de stakeholderi, comunitate și mediu. Nu este un garant al acestora, însă este o bună premisa de formare și implementare a valorilor etice, a comportamentelor și operațiunilor responsabile.

### **Prezentarea companiei „Procter & Gamble”, STUDIU DE CAZ**

Pentru cei mai mulți oameni a fi angajat la o companie multinațională este cea mai mare realizare. Cei mai mulți studenți tind spre un post într-o companie multinațională. Motivul pentru acest lucru este în mod special dorința de a „nu fi slugă la patron”. Acest lucru rezidă și din felul în care sunt văzute firmele multinaționale din afară și cum sunt promovate. Cum nu este vorba de promovarea produselor, companiile multinaționale își promovează cultura organizațională, astfel încât cei care se identifică cu principiile și valorile companiei să aplice pentru posturile disponibile și să devină, la rândul lor promotori.

O vorbă din popor spune: „casa de la fundație se dărâmă”. Astfel încât dacă fundația nu este bună, nu contează calitatea construcției sau a materialelor folosite, casa nu va dăinui. Același lucru se aplică și în cazul companiilor. Dacă fundația nu este una de calitate, dacă oamenii care o concep și o constituie nu sunt oameni cu valori care să se reflecte în companie, șansele de reușită sunt limitate și de scurtă durată.

Una dintre cele mai cunoscute firme multinaționale prezente în România este Procter & Gamble, firma care este cunoscută pentru calitatea produselor sale, pentru tradiția de a fi printre companiile lider de pe piață. Aspectul prin care este cel mai cunoscută îl reprezintă cultura sa organizațională, evidențiată prin modul de recrutare, recunoscut ca fiind unul dintre cele mai solicitante pentru potențialii angajați.

Istoria Procter & Gamble începe în anul 1837 în Cincinnati, S.U.A. William Procter și James Gamble se stabilesc în Queen City of the West după ce au emigrat din Anglia și respectiv Irlanda. William Procter și-a început o mică afacere de manufacturare de lumânări, în timp ce James Gamble manufactura săpun. Cei doi s-au întâlnit în urma căsătoriei cu surorile Norris: Olivia și Elizabeth. La propunerea socrului lor, cei doi au făcut un parteneriat pentru a deveni asociați ai unei firme comune: Procter & Gamble.

În aprilie 1837 cei doi au început să producă și să vândă săpun și lumânări. În august, cei doi au oficializat parteneriatul, cu un aport la capitalul social de 3.596,47 \$ de fiecare.



În 1850 simbolul companiei este reprezentat de *Lună și Stele*, ce conferea modalitatea de distincție a produselor Procter & Gamble (în continuare, P&G). Acest simbol continuă să fie folosit în organizație, pentru comunicarea cu clienții și furnizorii și se regăsește ca emblemă în diverse organizații ale P&G, în special cele mai vechi.



**Primul milion de dolari** a fost atins în anul 1859. În același an, compania a ajuns la un număr de 80 de angajați.

Compania și-a intensificat producția în timpul Războiului Civil, când aceasta a primit mai multe contracte pentru a furniza săpun și lumânări pentru armatele Uniunii. Odată întorși acasă, soldații aduceau și produsele primite pe câmpul de luptă. Astfel, produsele P&G au ajuns să fie cunoscute de toți locuitorii S.U.A.

În 1879 James Norris Gamble a inventat un săpun ieftin alb care să fie o opțiune pentru săpunurile de lux din import. Numele săpunului a fost „Ivory”. Acesta a devenit prima marcă P&G. Harley Procter și-a convins partenerii să acorde un buget de 11.000 \$ pentru a promova noul produs.

În anul 1887, P&G, la inițiativa lui William Cooper Procter, a dat startul unui program pionier prin care angajații luau parte la profitul firmei prin alocarea de acțiuni P&G. Prin acest program, conducerea dorea să-și conștientizeze angajații de rolul vital pe care aceștia îl dețin în succesul companiei.

În anul 1890, sub conducerea președintelui William Alexander Procter, ia naștere primul laborator de cercetare pentru a studia și îmbunătăți procesul de producere a săpunului „Ivory”. Șase ani mai târziu apare primul afiș publicitar color pentru promovarea săpunului „Ivory”.

Pentru a face față cererii crescânde de produse, P&G construiește **prima fabrică în afara Cincinnati**, pentru a crește capacitatea de producție și pentru a fi mai accesibile pentru cât mai mulți clienți.

La sfârșitul anilor 1920, **sistemul de brand management** a început să prindă contur.

În 1931, Neil McElroy, managerul departamentului de promovare al companiei a pus bazele unui departament de marketing în care erau persoane dedicate promovării unui anumit tip de mărci.

În anul 1935 compania a depășit granițele S.U.A prin **achiziția firmei Philippine Manufacturing**, prima operațiune a P&G în Orientul Îndepărtat.

La aniversarea a 100 de ani de existență, în 1937, P&G a atins o valoare a vânzărilor de 230 milioane dolari.

În 1948 Neil H. McElroy a preluat conducerea P&G și sub conducerea acestuia P&G a deschis **prima filială în America de Sud**. Totodată s-au



pus bazele unei divizii pentru a coordona expansiunea firmei la nivel internațional.

În 1954, P&G a pătruns și pe piața bătrânului continent, prin luarea în leasing a unei mici fabrici a unui producător de detergenți din Marsilia, Franța.

Firma și-a continuat expansiunea prin dezvoltarea de noi produse, Crest, Tide, Pampers, Didronel – primul produs farmaceutic din portofoliul P&G, prin achiziția de firme precum Charmin Paper Mills, Folgers Coffee, Nipon Sunhome Company și prin extinderea în alte zone.

În 1992 P&G a început să activeze în Balcani cu numai 3 angajați. Sediul central pentru zona Balcanilor fiind București, de unde P&G își conducea afacerile din cele 7 țări: România, Bulgaria, Republica Moldova, Iugoslavia, Bosnia, Albania, Republica Macedonia.

În anul 2002 **A.G. Lafley** a fost ales președintele companiei și **CEO**, iar Bruce Bzrnes și R. Kerrz Clark au fost numiți vicepreședinți ai Consiliului de Administrație.

În prezent compania P&G este o reală forță mondială. Capitalizarea P&G pe piață este mai mare decât PIB-ul a numeroase țări, iar aceasta deservește consumatorii din a peste 180 de state.

### **Tipul de cultură organizațională specifică „Procter & Gamble”**

Scopul global al P&G, scala și structura organizațională unică reprezintă o sursă de avantaj competitiv. Însă pentru a menține acest lucru este nevoie de muncă zilnică pentru a fi viabil.

Cultura este reprezentată, în principal, de **scop, valori și principii**. Pentru a asigura continuitatea și păstrarea lor, P&G alege să promoveze oameni din interior, pe care să „îi crească” în spiritul culturii organizaționale P&G. În același timp, aceasta permite legarea unor relații puternice, care să ofere premisele continuității eficiente ale principiilor de bază. Această decizie influențează cultura organizațională, cât și multe alte sisteme, procese și proceduri care sunt efectuate astăzi.

Pentru P&G la modul simplificat, **cultura**, adică modalitatea în care oamenii gândesc și acționează, poate fi definită cu referire la două dimensiuni: oamenii și modalitatea de decizie.

În ceea ce privește dimensiunea **oameni** ne uităm la modalitatea de recrutare: cum sunt ei integrați în grup, cum se dezvoltă, cum sunt pregătiți sau cum sunt excluși; care este sistemul de recompensare; cum sunt alocate resursele?

În ceea ce privește dimensiunea **deciziei**, ne interesează în primul rând cum este evaluată informația; care sunt criteriile folosite pentru a lua decizii; care sunt riscurile asumate; cine este cel care face promovare.



a) **Oamenii:**

- **Modalitate de recrutare** P&G este recunoscută ca și o companie care recrutează „cel mai bun dintre cei mai buni”. Recrutează în special de la universități de renume, acei absolvenți care dovedesc că pot susține în continuare dezvoltare companiei. Angajările se fac pe termen lung, iar premisele pentru a face acest lucru viabil sunt: inteligența persoanei recrutate (IQ), abilități analitice, spirit de lider, rezultate demonstrate, spirit concurențial și integritate. La modul cel mai ideatic, angajații P&G ar trebui să reflecte consumatorii.

- **Dezvoltarea angajaților**

P&G pune un accent deosebit în creșterea și dezvoltarea angajaților prin diverse cursuri, training-uri, oferirea informațiilor necesare pentru noile persoane sau transfer de informații între organizațiile din diferite țări, sau chiar în aceeași organizație, dar pe departamente diferite, calificarea unei caracteristici și multe altele.

P&G este o companie care operează la nivel global, de aceea cei care sunt angajați și au ajuns la un nivel superior, brand manager trebuie să fie dispuși să lucreze în alte state sau locații ale firmei.

Relațiile între oameni sunt esențiale pentru P&G. Din moment ce oamenii pot să lucreze împreună pentru foarte mult timp, pot chiar să își creeze o carieră împreună, cultura este una de respect și recunoaștere a valorii. Există rețele sociale foarte strâns legate, atât în interiorul locului de muncă, cât și în afară. Oamenii din P&G recunosc valoarea celui alt și oferă încredere ideilor venite din partea colegilor de muncă și, în același timp, sunt gata să își ofere sprijinul. Datorită legăturilor foarte strânse care există între oameni, aceștia sunt foarte atenți la ceea ce spun unii despre alții, pentru că la un moment dat aceste lucruri se pot afla.

Liderii investesc în dezvoltarea organizației lor deoarece este esențial să obții și să păstrezi oamenii talentați. Managerul deține un rol esențial în dezvoltarea subordonaților săi, trebuie să le influențeze prioritățile, cariera. Un domeniu ce afectează direct satisfacerea angajatului este rating-ul.

- **Recompensarea angajaților**

Este esențial să se obțină rezultate excelente, dar mai important este ca aceste rezultate să fie obținute prin respectarea SVP (Scop, Valoare și Principii). Aceste rezultate trebuie aduse la cunoștința celorlalți membri ai organizației pentru a fi cunoscute de cei din jur.

Pentru ca rezultatele să fie recunoscute și recompensate este esențial ca relația dintre angajat și managerul imediat să fie una foarte bună. Aceasta este o condiție esențială pentru promovare și avansare în organizație. Lanțul de legături nu trebuie să se oprească la managerul imediat, ci trebuie să îți dezvolți rețeaua de relații prin diverși alți oameni:



experți în diferite domenii, mentori, sponsori. Acest lucru ajută la aducerea la cunoștință mai multor oameni rezultatele atinse, să se obțină o reputație credibilă, o avansare cât mai rapidă, prin rezultate din ce în ce mai bune.

#### b) **Adoptarea deciziilor:**

##### • **Cultura analitică, bazată pe informații**

P&G are o cultură analitică, bazată pe date și informații, dar care se luptă pentru a folosi mai mult intuiția. Datorită acestui fapt, există un flux de informații permanent între diferiții membri ai departamentului și ai organizației, atât pe orizontală, cât și pe verticală. Informația trebuie să fie la obiect, clară, concisă, bazată pe fapte. Trebuie să fie prezentată într-un mod care să îi permită utilizarea imediată.

În P&G există un număr vast de posibilități de comunicare: email, telefon, comunicarea față în față. Oamenii din P&G au o cultură extrovertită, ca atare aceste soluții de comunicare sunt absolut vitale. Oamenii sunt motivați să vorbească, să își susțină punctul de vedere, să fie pro-activi, fără a aștepta să fie „împinși de la spate”.

##### • **Criteriile de luare a deciziilor** cel mai des utilizate sunt:

- prioritățile curente ale organizației;
- rezultatele curente și implicațiile în viitor;
- nevoile importante ale clienților și consumatorilor;
- resursele necesare;
- direcția dată de managerul superior;
- conformare cu SVP (scop, valori, principii).

##### • **Riscul pe care îl implică**

P&G este o firmă conservatoare, ca atare calculează și măsoară riscurile legate de o anumite decizii și caută să le minimizeze. Astfel, oamenii caută să asigure un risc de maxim 1%, deci să se confirme decizia lor cu o probabilitate de 99,00%.

Munca este controlată cu un grad ridicat de atenție la detalii și la standardizare. Se așteaptă de la oameni să fie mereu cu munca la zi, ceea ce include rezolvarea oricăror probleme ivite. Este în regulă să ceri ajutorul atunci când nu mai ai nicio opțiune posibilă neabordată. Managementul nu acceptă surprize, le place să fie mereu la curent cu ceea ce se întâmplă și să aibă posibilitatea de a interveni pentru a ajuta în rezolvarea unor dificultăți.

Deciziile complexe sunt luate, în general, de managementul de nivel înalt, în funcție de complexitate. Dacă o decizie depășește responsabilitatea unui nivel ierarhic, este recomandat ca decizia să fie luată de nivelul imediat superior sau de acel nivel ierarhic la care se poate lua decizia în



cauză. Persoanele implicate trebuie să își cunoască bine gradul de luare a deciziilor și ceea ce le depășește, trebuie transferat imediat persoanelor responsabile.

Succesul P&G are o rețetă simplă și, în același timp, paradoxal foarte complexă. Această rețetă se numește **cultura organizațională**, o rețetă cunoscută de foarte multe organizații, dar aplicată atât de puțin.

Dacă dorim să analizăm cultura P&G în funcție de configurație, putem spune că aceasta are o cultură de tip „**rețea**”, ce se bazează pe distribuirea sarcinilor potrivit potențialului intelectual și profesional al angajatului. Personalul dispune de o autonomie de decizie, dată de faptul că el este ținut responsabil pentru orice acțiune pe care o întreprinde.

În funcție de nivelul de risc acceptat și de viteza de obținere a feedback-ului, cultura P&G este una de tip „**Word hard – Play hard**”, o cultură cu risc redus, dar cu reacții imediate. Este o cultură conservatoare, care dorește să ia decizii în condiții de risc scăzut. Ceea ce nu este însă caracteristic culturii organizaționale P&G, deși este definită de acest tip de cultură, este faptul că P&G nu va alege volumul în fața calității, deoarece nu dorește să ofere clienților săi o calitate mai slabă, doar pentru a-și mări rata de câștig.

Dacă analizăm cultura organizațională în funcție de clasificarea Quinn & McGrath, putem spune că P&G are o cultură de tip „**ideologic-birocratic**”. Criteriile de promovare sunt exclusiv pe bază de potențial și de performanță, iar modalitatea de luare a deciziilor este conformă cu principiile și valorile companiei.

### **Forme de manifestare ale culturii organizaționale la „Procter & Gamble”**

**Scopul P&G** este de a produce produse de marcă, servicii de calitate superioară și valoare care să îmbunătățească viața consumatorilor din întreaga lume. Ca și rezultat al acestui scop, P&G așteaptă ca și consumatorii să îi recompenseze ca lider în vânzări, în profit și valoare creată, astfel încât angajații, acționarii și comunitățile în care există și funcționează, să prospere.

P&G este reprezentată de oamenii săi și de **valorile** după care aceștia își ghidează viața. P&G angajează cei mai buni oameni din lume, pe care îi crește, promovează și îi recompensează numai pe baza performanțelor. Pentru P&G, angajații săi reprezintă cea mai importantă avere. Un citat reprezentativ în această direcție aparține lui William Procter, care în perioada de început a firmei a afirmat: „*Puteti să îmi luați tot, dar să îmi lăsați oamenii și voi realiza cel puțin la fel de mult!*”.

În cele ce urmează voi prezenta **valorile P&G**, așa cum sunt ele declarate de compania mamă:

**Leadership:**

- Toți suntem lideri în aria noastră de responsabilitate, cu dedicare și angajament de a obține cel mai bun rezultat;
- Avem o viziune clară spre ce ne îndreptăm;
- Ne focalizăm resursele pentru a obține cele mai bune obiective și strategii;
- Dezvoltăm capacitatea de a duce la îndeplinire strategiile și de a elimina orice barieră culturală.

**Responsabilitate:**

- Acceptăm responsabilizare personală pentru a satisface nevoile afacerii, pentru a îmbunătăți sistemele și pentru a-i ajuta pe ceilalți să își îmbunătățească productivitatea;
- Cu toții ne comportăm ca și proprietari, ca și cum proprietățile companiei ar fi ale noastre și având în minte succesul pe termen lung al companiei.

**Integritate:**

- Întotdeauna încercăm să facem ceea ce este corect;
- Suntem onești și cinstiți unii cu alții;
- Acționăm în spiritul și litera legii;
- Punem în practică principiile și valorile P&G în toate acțiunile pe care le întreprindem;
- Ne susținem proiectele bazați pe analiza datelor și prin inteligența și ținem cont de risc.

**Pasiune pentru a fi lider:**

- Suntem hotărâți să fim cei mai buni în a face ceea ce este cel mai important;
- Avem o dorință puternică de a îmbunătăți prezentul;
- Avem o mare dorință de a îmbunătăți și de a câștiga cota de piață.

**Încredere:**

- Ne respectăm colegii de muncă, clienții și consumatorii, și îi tratăm așa cum am vrea să fim tratați;
- Avem încredere în capacitatea și intențiile celorlalți;
- Credem că oamenii lucrează cel mai bine când există un mediu de încredere.

**Principiile P&G** decurg din scopul și valorile companiei:**❖ Arătăm respect față de toți indivizii:**

- Suntem de părere că toți indivizii pot și vor să contribuie cu tot potențialul lor;



- Valorificăm diferențele;
- Oferim inspirație și dăm posibilitate oamenilor de a-și atinge cele mai înalte așteptări, standarde și cele mai dificile scopuri;
- Suntem cinstiți cu oamenii în ceea ce privește performanțele acestora.
- ❖ **Interesul companiei și al indivizilor sunt inseparabile:**
  - Credem că dacă facem ceea ce este corect pentru afacerile cu integritate, vom obține succes mutual, atât compania, cât și indivizii. Dorința pentru succes mutual este ceea ce ne leagă;
  - Încurajăm deținerea de acțiuni și comportament responsabil.

Dacă dorim să spunem într-o singură frază ceea ce caracterizează P&G, din punctul de vedere al valorilor, normelor și principiilor este aceasta: **ÎNTOTDEAUNA FĂ CEEA CE ESTE CORECT!** Aceasta nu reprezintă doar o frază frumoasă ce merită etalată publicului, clienților sau furnizorilor, ci este un mod de a trăi experiența P&G în orice tip de relație te-ai afla cu compania: angajat, furnizor, client sau consumator.

**Simbolurile** includ logo-ul, culorile, fontul, mărcile, clădirea, etc. prin care o companie transmite voluntar sau involuntar un mesaj. Spre exemplu, P&G și-a modificat logo-ul atunci când publicul a început să-i atribuie conotații satanice.

• Primul **logo** al companiei datează din anul 1851 și este destul de învechit în ceea ce privește designul ținând cont că a fost utilizat până în anii '90.

Logo-ul înfățișa un om care se uita la 13 stele ce comemorau cele 13 colonii originale ale S.U.A. Acest tip de logo era foarte utilizat la acea vreme, printre altele, și datorită faptului că nu multe persoane știau să citească. În jurul acestui logo au stat mai multe controverse de-a lungul timpului, sugerându-se că ar fi un simbol satanic.

Începând din 1993, P&G are un nou logo al corporației și sloganul „Touching lives, improving lives”. Aceste două componente constituie o marcă umbrelă pentru toate produsele și serviciile companiei. Acesta a fost creat de către Lipson Alport Glass & Associates.

Problema logo-ului ce a determinat în final rebrandingul P&G, a creat o mulțime de controverse datorită zvonurilor cu privire la simbolurile satanice ce se regăseau în vechiul logo. Încă din 1981 circulau niște zvonuri care susțineau că logo-ul companiei ar fi fost un simbol al satanismului. Amway a reintrodus aceste zvonuri în 1995, susținând că o



Touching lives, improving life.



parte din profiturile P&G erau orientate către culte satanice. Între anii 1995-2003 P&G a dat în judecată compania Amway, fără a avea succes. În 2007 P&G câștigă 19,25 milioane \$ într-un proces civil intentat unor foști reprezentanți Amway, care au fost acuzați de prejudicierea imaginii P&G.

**Sursa:** [www.wall-street.ro](http://www.wall-street.ro), P&G a primit 19 milioane de dolari despăgubire, disponibil la: <http://www.wall-street.ro/articol/International/26879/P-G-a-primit-19-milioane-de-dolari-despagubire.html>, articol adaptat.

Din 2013, compania a introdus un nou look, creat de Landor Associates, care au venit cu o nouă versiune a logo-ului companiei. Inspirându-se din patrimoniul companiei, au mutat inițialele existente într-un cerc albastru cu o formă de semilună în partea stângă.



- **Culoarea** albastră a logo-ului simbolizează încrederea, loialitatea, integritatea și puterea.

- Produsele P&G contribuie la îmbunătățirea vieții a 4,4 miliarde de oameni din întreaga lume. Compania are unul din cele mai solide portofolii de **mărci** de calitate superioară care au câștigat încrederea consumatorilor, incluzând: Pampers®, Tide®, Ariel®, Always®, Pantene®, Mach3®, Fairy®, Pringles®, Lenor®, Oral-B®, Duracell®, Olay®, Head & Shoulders®, Wella®, Gillette®, Braun®, Fusion®, Ace®. Cu operațiuni în peste 80 de țări, produsele P&G sunt disponibile în peste 180 de țări din lume.



## **Bibliografie:**

- Burduș E., Căprărescu Gh., *Fundamentele managementului organizației*, Editura Economică, București, 1999.
- Jim Collins, Jerry I. Porras, *Afaceri clădite să dureze*. Editura Curtea Veche, București, 2006.
- D.R. Deninson, *Corporate culture and organizational effectiveness*, J. Willey & Sons, New York, 1990.
- Francis D., Woodcock M., *Unblocking Organizational Values*, University Associates, Inc., 1990.
- Cristina Gănescu, *Cultura Organizațională și Competitivitatea*, Editura Universitară, București, 2011.
- Hofstede G., *Managementul structurilor multiculturale. Software-ul gândirii*, Editura Economică, București, 1996.
- Nicolescu O., Verboncu I., *Fundamentele managementului organizației*, Editura Tribuna Economică, București, 2002.
- Peters T., Waterman R., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*, New York, Harper & Row, 1982.
- Puiu Al., *Management – analize și studii comparative*, Editura Independența Economică, Pitești, 2004.
- Quigley J., *Vision, How Leaders develop it, Share it and Sustain it*, Washington, Mc. Graw-Hill, 1993.
- D. Roberts, *Designing Organisations*, Irwin Homewood, Illinois, 1986.
- Schein E., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1992.
- Strati A., *Organizational Culture*, Berlin-New York, 1992.
- D. Williams, P. Walters, *Changing Culture; New Organizational Approaches*, London, 1989.
- Vlăsceanu Mihaela, *Psihosociologia, organizațiilor și conducerii*, Editura Mediauno, Bucuresti 2005.
- Andrew M. Pettigrew, *On studying organizational culture*, *Administrativ Science Quarterly*, 24, 1979.

# Evoluția Limbajului Sportiv Românesc în relație cu dezvoltarea Limbajului Științific

Raluca Nora URZICEANU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.18>

## Abstract:

*In a world subject to daily political changes and socio-economic transformations, which are increasing, different religions and multiple cultures, the universal language perceived by the entire humanity is sport. In this article we analyse the evolution of the romanian sporty language through different sources, one of them is the migration of the specialised terms of sporty origin in the common language, but also the specialised terms enter in the common language acquiring other values in their new world, being understood as terms or figurate expressions in the process of learning. The Sporty Language spread around the world being taken over by the specialised communities first, and then used in the common vocabulary, becoming part of the common language.*

**Keywords:** *language, terms, scientific, sources, culture*

## Rezumat:

Vorbită de milioane de actori și spectatori, aparținând tuturor straturilor sociale, codificată în regulamentele federațiilor din care se inspiră tratatele tehnice, vulgarizată în presa de specialitate, dar și în celelalte mijloace de informare în masă, limba sporturilor pătrunde în limba generală, în vorbirea de toată ziua. În acest articol vom analiza evoluția limbajului sportiv românesc din mai multe surse, iar cea mai importantă o constituie *migrarea* termenilor specializați în limba comună, dar și fenomenul invers, și anume, lexical specializat furnizează și el limbii generale cuvinte care transgresează limitele câmpului semantic al domeniului-sursă, căpătând alte valențe în noua dimensiune în care au fost introduși, fiind receptați ca termeni sau expresii figurate, consacrate prin uz, ca rezultat al procesului de învățare.

**Cuvinte-cheie:** *limbaj, termeni, surse științifice, cultură*

---

\* Junior lect. phd., Department of Applied Modern Languages.



Știința nu reprezintă, în ultimă instanță, decât o sumă de reguli prin care se constată și se stabilește cum și de ce fenomenele și lucrurile au legături comune; de asemenea, faptul că există întrebări esențiale care dau naștere la observații și ipoteze face ca orice cercetător să admită că știința există încă din cele mai vechi etape de dezvoltare a omenirii. De aici și concluzia că aceasta are în mod necesar o istorie proprie; în ciuda faptului că la începuturi ni se înfățișează în forme relative stângace și chiar naive, cu variate inexactități depășite, totuși știința se dezvoltă treptat au în urma unor salturi revoluționare.

În ceea ce privește *limbajul sportiv*, acesta s-a răspândit în spațiul civilizat al întregii planete, fiind preluat de comunitățile specializate și inserat, ulterior, poate chiar imperceptibil în vocabularul indivizilor, fie în stare „brută”, fie grație adaptărilor metaforice, ajungând să facă parte din „folclorul” oricărei limbi. În opinia lui Victor Bănciulescu (1984:10), limbajul sportiv pare a fi ajuns la o stare de echilibru, la o anume maturitate care îi permite să se considere o entitate stabilă și până la un punct-stabilă. Vorbită de milioane de actori și de spectatori, aparținând tuturor straturilor sociale, codificată în regulamentele federațiilor din care se inspiră tratatele tehnice, vulgarizată în presa de specialitate, dar și în celelalte mijloace de informare în masa, predate în școli, circulând în asociații și cluburi, „limba sporturilor pătrunde în limba general, în vorbirea de toată ziua”.

O sursă importantă de formare a limbajului sportiv o constituie **„migrarea” termenilor specializați în limba comună** dar și fenomenul invers, și anume, lexical specializat furnizează și el limbii generale cuvinte care transgresează limitele câmpului semantic al domeniului-sursă, căpătând alte valențe în noua dimensiune în care au fost introduși, fiind receptați ca termeni sau ca expresii figurate, consacrate prin uz, ca rezultat al procesului de învățare. De altfel, mai mulți lingviști s-au întrebat dacă există într-adevăr o *diferență* între limbajele de specialitate și limba general, însă problema nu beneficiază încă de un răspuns unanim, în ciuda numeroaselor dezbateri și a argumentelor pro și contra. Angela Bidu-Vrânceanu (2000), de exemplu, afirmă că *niciun limbaj specializat se poate sustrage apelor la limba naturală*, argumentând că, după o analiză a lexicului câtorva discipline științifice, a constatat că limbajul acestora este alcătuit, într-o proporție semnificativă, din termeni prezenți și în limba general, cea ce înseamnă, că numărul termenilor strict specializați este foarte redus, iar la nivelul sintagmelor, unul dintre ei aparține obligatoriu, limbii generale.



Gaston Gross (2002), în urma cercetărilor efectuate, a ajuns la concluzia că, în orice text, oricât de specializat ar fi, limba general reprezintă trei sferturi din întinderea acestuia, motiv pentru care autorul susține că *limbajele tehnice nu pot fi descrise decât cu instrumentele specifice limbii naturale*. Așa se face că **termenii specializați sunt frecvent cuvinte împrumutate din lexical general**, „unde se regălesc cu un sens mai banal, mai abstract sau cu o valoare stilistică diferită” (B. Malmberg, 1970:91). Dar, continuă autorul, „trăsăturile structurale ale limbajelor de specialitate sunt alese și combinate altfel decât în limba comună, ele având o substanță semantică specială, mai greu accesibilă nonspecialiștilor”. Odată introduse într-un domeniu specializat, cuvintele din limba uzuală se transformă în termeni și capătă o *viață autonomă*, înrudirea dintre semnificația lor primară și cele specializate nou dobândite, fiind uneori evidentă, iar alteori, dificil de sesizat.

În acest articol voi analiza mai mulți termeni luați atât din dicționare cât și din manualele de specialitate iar acestora li se adaugă și propriile cunoștințe în materie de vocabular sportive, acumulate de-a lungul timpului, din diferite surse, îndeosebi din relatările specialiștilor și din mass-media, care vehiculează metafore lexicalizate frecvent folosite în lumea competiției și bine înțelese în afara ei, dar care nu au fost introduse în inventarul lexical al limbii generale astfel:

**Ciocan**- în limba generală semnifică, conform DEX, „unealtă formată dintr-un corp de metal, de lemn, etc, de forme și dimensiuni variate, prevăzută cu un mâner, folosită, manual sau mecanic, la bătut sau la prelucrat materiale rezistente”, în limbajul sportive a dezvoltat sensul de „instrument de aruncat, format dintr-o bilă de metal prinsă de o coardă de sârmă, terminată cu un mâner; în *atletism* este o probă practică cu acest instrument.

**Foarfecă** – cu sensul inițial **foarfece** înseamnă „unealtă sau mașină-unealtă pentru tăiat acționată manual sau mecanic, compusă din două lame tăioase suprapuse, având fiecare câte un mâner inelar și fiind unite între ele la mijloc cu un șurub” (DEX); în limbajul sportive înseamnă „săritură efectuată în diferite sporturi, care se execută ridicând rapid picioarele unul după altul”.

**Fluture** - are sensul de „nume generic dat insectelor din ordinul lepidopterelor”(DEX) iar în sport înseamnă „procedeu tehnic de înot, caracterizat prin mișcarea simetrică și simultană a brațelor, asemănător cu fluturarea unor aripi”; în *patinaj și gimnastică* „săritură de pe un picior pe celălalt, cu întoarcere de 360 în faza de zbor, corpul fiind la orizontală”.

**Lumânare** – semnifică inițial „obiect de luminat în formă de cilindru, subțire făcut din ceară sau din altă materie groasă, solidificată, având la mijloc un fitil de material textile, care aprins arde cu flacără producând



lumina” (DEX); în sport îl întâlnim în *gimnastică* „poziție gimnică în care corpul răsturnat se sprijină pe omoplați, cu mâinile pe șolduri sau întinse pe sol, cu picioarele la verticală”; în unele sporturi „lovitură, adeseori involuntară, în care mingea urmează o traiectorie înaltă, trecând pe deasupra apărării adverse”.

**Iepure** – înseamnă „gen de mamifere din ordinal rozătoarelor, cu urechile lungi; vânat pentru carnea și blana lui (DEX); în *atletism* în alergările de semifond „atlet poziționat în fruntea grupului, care se sacrifică pentru a impune un ritm rapid și pentru a le permite competitorilor să realizeze un timp bun, după care abandonează cursa în mod voluntar”.

**Muscă** – semnifică „denumire data mai multor genuri de insecte, cu aparatul bucal adaptat pentru supt, care trăiește pe lângă casa omului”(DEX); în sport se folosește la *tir* „punct negru situate în mijlocul panoului de tragere; la *box* „categorie de greutate în care sunt încadrați sportivii între 48 și 51 kg”, iar la *lupte* „juniorii până la 49 kg și seniorii până la 52kg” și este precedat de specificația *categoria*.

**Pod** – are sensul de „construcție de lemn, de piatră, de beton etc, care leagă între ele malurile unei ape sau marginile unei depresiuni de pământ, susținând o cale de comunicație terestră (șosea sau cale ferată) și asigurând continuitatea căii peste un obstacol natural sau artificial (DEX); în sport îl întâlnim în *lupte* „procedeu tehnic prin care luptătorul stă cu spatele orientat spre saltea în sprijin pe tălpi și cap, trunchiul și gâtul aflându-se în extensie”; în *gimnastică* „exercițiu acrobatic în care corpul este arcuit în extensie, iar sprijinul se face pe palme și tălpi”.

**Croșetă** – inițial înseamnă „ac lung de metal, de material plastic etc, cu vârful îndoit ca un cârlig, utilizat la mașinile de tricatat sau pentru împletit, croșetat, etc(DEX); în *sporturile de echipă* semnifică „schimbare de direcție brutală, prin care mingea este trimisă pe o altă traiectorie decât cea intuită de adversar”.

**Trenă** – semnifică „partea de dinapoi a unei rochii care se târăște pe jos; coadă lungă la o rochie” (DEX) iar în *atletism* „alergător care neputând să se deplaseze odată cu grupul său, rămâne în urma acestuia” și este folosit în sintagma a *duce trena*.

**Spirală** – înseamnă „curbă plană deschisă care se rotește (sau se înfășoară) în jurul unui punct fix”(DEX); în *gimnastică* este definit „succesiune de mișcări circulare și uniforme, executate energic cu panglica pentru realizarea unei figuri în formă de con, sau procedeu de mânăuire al celorlalte obiecte din *gimnastica ritmică*, dispuse paralel, constând din două cercuri legate în forma cifrei opt; în *patinaj* „mișcare de tranziție, în cursul căreia patinatorul alunecă pe un picior, celălalt fiind ridicat la o înălțime mai mare decât cea a șoldului”.



**Echer** – are sensul de „instrument în formă de triunghi-dreptunghi, întrebuințat în desenul tehnic și în operațiile de trasare pentru desenarea și verificarea dreptelor paralele, a dreptelor perpendiculare cu o direcție dată; colțar” (DEX); în *gimnastică* „poziție sau săritură cu picioarele întinse, apropiate sau depărtate și ridicate înaintea la orizontală”.

**Roată** – înseamnă „cerc de metal sau de lemn, cu spițe sau plin, care învârtindu-se în jurul unei osii, pune în mișcare un vehicul”(DEX); în *gimnastică* semnifică „figură de acrobație care constă în rotirea corpului prin sprijinirea succesivă pe mâini și pe picioare”; în *sporturile de echipă* „alternanța jucătorilor la serviciul din volei, într-o ordine prestabilită, prin deplasarea acestora în sensul acelor de ceasornic”.

**Beton** – are sensul „amestec de pietriș, nisip, ciment și apă, care se transformă prin uscare într-o masa foarte rezistentă și se folosește în construcții”; în *sporturile de echipă* „sistem de apărare folosit în unele jocuri sportive (mai ales în fotbal), constând în utilizarea supranumerică a jucătorilor în linia defensivă” (DEX).

**Serpentină** – se definește „traseu șerpuit al unui drum care străbate un teren în pantă; fiecare dintre cotiturile unui astfel de traseu” (DEX); în *gimnastică* înseamnă „mișcare unduitoare executată cu panglica”, iar în *patinaj* „mișcare ondulatorie, realizată pe gheață, cu schimbare de muchie”.

**Balama** – are sensul de „mic dispozitiv metalic format din două piese articulate pe un ax, dintre care cel puțin una se învârtește după montare în jurul axului, spre a permite unei uși, ferestre, etc, să se închidă și să se deschidă prin rotire parțială” (DEX); în *gimnastică* „flotare pe ambele brațe, în care gleznelor servesc drept pivot, iar corpul avansează, coboară, revine spre spate și apoi se înalță, umerii descriind un cerc”, termenul este folosit și în sintagma *floare balama*.

**Capac** – semnifică „acoperitoare care se așază deasupra deschizăturii unui vas, a unei cutii, cufăr, etc (DEX); în *sporturile de echipă* „oprirea mingii în ascensiune, cu mâna deasupra acesteia, pentru a-l împiedica pe adversar să tragă la coșul de baschet”; termenul este folosit și în expresia *a pune capac*.

**Coș** – înseamnă „obiect de diferite forme, făcut dintr-o împletitură de nuiele, de papură, etc, cu sau fără toarte, care servește la transportarea sau la depozitarea unor obiecte” (DEX); la jocul de *baschet* „cerc metalic fixat perpendicular pe un panou de lemn și prevăzut cu o plasă fără fund prin care trebuie să fie trecută mingea pentru a se marca un punct”.

**Zid** – are sensul inițial de „element de construcție vertical sau puțin înclinat, cu grosime (relativ) mică, în raport cu celelalte dimensiuni, executat din cărămizi, blocuri de piatră, așezate ordonat unele peste altele (și legate printr-un liant) sau din beton destinate să limiteze, să separe sau să izoleze un spațiu ori să susțină alte elemente de construcție alcătuind un



perete, o îngrădire, o fortificație etc.” (DEX); în *sporturile de echipă* „tactică a jucătorilor unei echipe, care formează o barieră de apărare în fața propriei porți, pentru a preveni marcarea unui gol de către echipa adversă”.

**Paravan** – are sensul de „perete subțire sau piesă de mobilier formată dintr-unul sau mai multe panouri articulate, acoperite cu placaj, pânză, hârtie etc, care desparte un anumit spațiu dintr-o încăpere”(DEX); în *sporturile de echipă* „situație tactică realizată de unul sau mai mulți jucători ai unei echipe, cu scopul de a masca intenția ofensivă a unui coechipier”.

**Coroană** – semnifică „podoabă pentru cap în formă de cerc, făcută din flori și frunze; cunună” (DEX); în sport, în gimnastică și patina semnifică „poziție a brațelor ridicate și împreunate rotunjit deasupra capului; întoarcere de 180 în jurul unui braț, folosită ca procedeu de urcare pe aparat sau ca element al exercițiului la bara fixă, paralele inegal și cal”.

**Lună** – înseamnă „astru, satelit al Pământului, care se învârtește în jurul acestuia și pe care îl luminează în timpul nopții” (DEX); în *patinaj* are sensul „pas constând în alunecarea patinatorului pe ambele picioare, cu vârfurile spre exterior și călcâiele plasate față în față” în sintagma pas cu lună.

**Delfin** – inițial semnifică „mamifer marin cu corpul în formă de fus, care atinge mărimea de trei metri, cu botul alungit, prevăzut cu numeroși dinți conici, și care trăiește în grupuri compacte în toate mările” (DEX); în *natație* „stil de înot caracterizat prin mișcarea simultană și simetrică a brațelor dinainte spre înapoi și prin bătăi ale picioarelor în plan vertical”.

**Cal** – are sensul de „animal domestic erbivor, cu copita nedespică, folosit la călărie și la tracțiune”(DEX); în sport înseamnă „nume dat unor aparate sau piese asemănătoare cu un *cal* – aparat de gimnastică folosit în sintagma *cal cu mânăre* și în jocul de *șah* – piesă sub forma unui cap de cal.

## Concluzii

Din această analiză a termenilor sportivi care au intrat în limba comună putem spune că aceștia se regăsesc în toate domeniile vieții cotidiene iar dacă facem o statistică a acestora observăm că *tehnologia* este domeniul care cuprinde cei mai mulți termeni care denumesc obiecte de diverse tipuri și cu diferite destinații, apoi metasemele care au legătură cu *natura*, și în cadrul acesteia cu *viețuitoarele*, sunt cele mai numeroase, lucru explicabil prin faptul că lumea necuvântătoarelor, deopotrivă apropiată și îndepărtată de universal omului, poate sugera analogii cu obiecte sau cu acțiuni motrice din sfera umanului, cărora nu li s-a găsit încă un nume, la mare distanță de acestea se clasifică *omul*, îndeosebi cea ce are legătură cu aspectul său exterior, deci cu *moda*, iar cea mai slabă reprezentare o are *știința și arta*.



---

## Bibliografie:

- Bănciulescu, Victor (1984), *Limbajul sportiv*, București, Editura Sport-Turism.
- Bidu-Vrânceanu, Angela (2000), *Lexic comun, lexic specializat*, București, Editura Universității București.
- DEX, Coteanu, Ion, Dănăilă, Ion și colab. (1996), *Dicționar Explicativ al Limbii Române* ediția a II-a, București, Editura Univers Enciclopedic.
- EEFS, coord. Nicu Alexe (2002), *Enciclopedia Educației Fizice și Sportului din România*, vol. 4, Dicționar Explicativ de noțiuni și termeni, București, Editura Aramis.

# Stories and fairy tales - the importance and role in the instructional - educational activities in the kindergarten

---

Luminița GRECU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.19>

## Abstract:

*For many children, kindergarten is the place where they first come into contact with the wonderful world of stories. Through their richness and diversity of thought, they contribute to the development of thinking, memory, imagination, concentration, language, and to the moral and aesthetic education of children. The role and importance of stories and fairy tales in instructive-educational activities are obvious, as they enrich the vocabulary, develop the ability to communicate and relate, influence intellectual development and will. Stories play an essential role in the formation of the human being because of their "discourse" of order and meaning. They are those who, through the beauty of words, bring children into a world of values where good always triumphs over evil, constituting a wealth of meaning and educational value.*

**Keywords:** *communication, language, morality, aesthetics, imagination*

## 1. Introduction

The word fairy tale is defined according to the "Etymological Dictionary" by the synonyms story, fable, legend, or fabrication, lie according to the "Dictionary of the Modern Romanian Language". In "Small Encyclopedia of the Romanian Stories", Scientific and Encyclopedic Publishing House, 1976, it is mentioned that the term is of Slavic origin, appearing in ancient literature in the form of "fairy tale" or "fairy tale", signifying an invented narrative. The first to collect and introduce fairy tales into Romanian literature was Nicolae Filimon and Petre Ispirescu, followed by Bogdan Petriceicu Hașdeu.

---

\* Prof. înv. preșc., Școala Gimnazială Nr. 1 Poiana Lacului, Jud. Argeș.



## 2. The body of the paper

In the early years of life, stories and fairy tales are not just simple stories; they represent the tool available to parents with the help of which they can stimulate the child's love for reading and for the fascinating world of books, while also strengthening the emotional bond between parent and child. Unfortunately, for many children, kindergarten is where they first encounter the wonderful world of stories. Stories, through variety and wealth of ideas, contribute to the development of thinking, memory, imagination, attention, and language, to the moral and aesthetic education of children. In kindergarten, stories are used as important forms of organizing activities, with a formative role to fulfill instructive-educational tasks.

The role and importance of stories in instructive-educational activities are obvious. They enrich the vocabulary, develop the ability to communicate and relate, influence intellectual and moral development, form the skills of listening, and develop the will.

The stories must be carefully chosen according to the particularities of the children's age, precisely to understand and assimilate their contents. Pursuing mainly the art of communication, storytelling activities must be planned and accessible, with moral content, with narrative elements capable of permanently maintaining children's interest and attention. Considering the fact that preschoolers cannot be attentive for a long time, the educator must plan these storytelling activities before starting other activities. Listening and perceiving stories requires sustained effort on the part of children, and if they are not attentive and do not follow the logical order of ideas, they absorb the story superficially.

In addition to making the text accessible, the teacher aims to replace or eliminate different expressions to promote children's understanding of the narrated text. The efficiency of the story is ensured by introducing onomatopoeia, by repeating or introducing details from the life of animals or other characters, considering the logical unity of the story, without changing its content.

"Scientific research has proven that in the process of listening to a story, children manifest themselves differently, from one group to another, both in terms of concentration and persistence of attention, as well as in terms of integration in the content of the stories. Thus, younger children, in general, are easily captivated by what is told and listen silently until the end or until the teacher asks questions or insists on being told one more time. Other times, however, distracted by what is happening around them, they tend to play and even leave the activity. Children of 5-6 years are capable of a greater and more persistent concentration of



attention and therefore, the child's participation in the content of the fairy tale is more active." (E. Varzari, 1971, p. 187)

The voice and the tonality of the voice are some of the most important means that the educator uses to reproduce emotional states, thus giving expressiveness to the story. A monotonous tone, an indifferent voice in any situation, or, on the contrary, giving too much importance to small deeds, affect the children negatively. The educator must therefore adapt her tone of voice according to the importance of the narrated facts. The emotional state of children can be emphasized with the help of the tonality of the voice, changing the rhythm of speech and how a word, phrase, etc. is emphasized. Also, in the same way, the emotional states of the characters can be highlighted, such as sadness, fear, joy, delight, wonder, threat, etc. By emphasizing a word or some sentences, the educator manages to capture the children's attention on what is important in understanding the logic of the story. The expressiveness of the story is also nuanced by the slightest change in facial expression, accompanying and reinforcing the verbal means of expression.

The stories are a way of learning about some aspects of life, and fields of activity, and familiarizing children with the world of animals, plants, and physical phenomena. With their help, children develop their active vocabulary, language, and thinking. With mastery, the educator can use synonyms, antonyms, and homonyms, thus enriching, activating, and nuanced the children's vocabulary.

Before starting the story-telling activity, the educator must create favorable conditions for listening to the fairy tale, starting with airing the room and collecting toys and other objects loved by the children which could distract them from the story. The best seating for children to listen to the story is in a semicircle, an open square in two rows, either on the chairs or on the carpet. In arranging the children, the educator must consider those who are smaller or those who have hearing impairments. As soon as the children have been arranged, the title of the story is immediately exposed and its recitation begins, as it is known that the attention of preschoolers cannot be captured for a long time. "Practice has proven that the procrastination of the beginning of the activity, the repeated observations and calls of the educator to establish peace and ensure discipline is tiring and even more, they disorganize the group." (E. Varzari, 1971, p.187)

The educator, also to increase the effects of the exposition of the story, can also use a series of intuitive means: images, boards, figurines, power-point materials, silhouettes, and models. Proper handling of them increases children's interest in storytelling.



For the success of the storytelling activities, the educator must continuously improve her storytelling technique, consider the particularities of age, and present the narrative text in a clear and comprehensible manner to the children.

For the moments when the children are not paying attention to the story-telling activity, the teacher needs to keep calm, not raise her voice, or show other signs of annoyance, which negatively affects the listening process.

At preschool age, stories containing dialogues, with simple actions and few characters are indicated. The children are asked to reproduce the contents of the stories in their way (this activity is introduced at 4 years old) to form the habit of presenting them cursorily and logically, but also to practice contextual and monologue speech, having the opportunity to learn the technique of memorization and reproduction.

In any storytelling activity, lastly, the reversion connection must be ensured by:

- presenting and discussing some illustrations, representing the main moments of the story.
- discussions about content and characters.
- children's reproduction of important fragments from the story.
- imitate the typical actions of certain characters in the stories they hear.
- drawing the elements from the story that particularly impressed the children.

"Although by its nature storytelling is a passive method, due to the set of affective-emotional experiences it can trigger, it can ensure the personal, deep involvement of the preschooler in the organized activities, through the very way of establishing the intersubjective relation between the educator and the child." Mihaela Păiși Lăzărescu, Liliana Ezechil, 2011, p. 119)

The role of stories is not only to transform information and describe events but also to make children feel better or worse, happier, or sadder as they hear them. No other form of language can do this. The stories, therefore, involve the children's emotions in the knowledge they learn. They address both the soul and the mind. Stories play an essential role in the formation of the human being because of their "discourse" of order and meaning. "The fact that children have been raised with myths and fairy tales for so long is proof of humanity's trust in their shaping power. Told, printed, screened, or passed in the hyperspace of the computer game, presented in the full and italic forms of the classical text or the condensed and heteroclitic variants of some contemporary creations, fairy



tales convey essential patterns of articulating the world and constructing identity... Next of the mother tongue... the story sets a major cognitive pattern." (Alina Pamfil, 2006, p. 26)

Fairy tales are the ones that sensitize children, stimulate them, make them interested and engage them in learning, and stimulate their creative thinking, also contributing to the formation of the moral profile.

The fairy tale presents life from multiple perspectives, presenting the world in its bipolarity, i.e., good - bad, beautiful - ugly, real - fantastic, being a guide to understanding the ethical values of human existence.

In the stories, it is work that ennobles the characters, and it is only through work that they overcome their condition and climb the social ladder. Also, through them, respect for the advice of the elderly is instilled, and the diligence, wisdom, and kindness of man are exemplified. The latter develops the hatred of negative characters, their antithesis triggering the systems of analysis and appreciation of the characters' deeds, constituting true lessons of morality and ethics.

Stories and fairy tales provide real models of behavior, focusing on the proverb "after the deed and the reward". Also, through them, children are formed and educated in the feeling of esteem, value, love, devotion, obedience, obedience, and sacrifice. The stories thus contribute to the formation of moral consciousness and moral conduct, the two desirables of moral education.

"In the instructive-educational process, the fairy tale can be successfully exploited because it constitutes a wealth of meanings and perennial educational values." (Isabela Elena Spirea, 2011, p. 65)

Fairy tales contribute to the development of imagination, artistic and aesthetic taste, to the formation and education of children in the spirit of truth, courage, and justice. They also present the most important moments in human life: birth, baptism, marriage, old age, and death.

### **3. Conclusions and recommendations**

Although cartoons and games on the phone or tablets are current, they will never be able to replace the mystery, fascination, and emotion of a fairy tale.

In conclusion, it can be said that stories, and fairy tales, take us to a world where values come to life through the beauty of the word, and imagination builds the future... A future derived from childhood fairy tales, where good defeats evil, giving life the lost importance in the turmoil of modernity." (Isabela Elena Spirea, 2011, p.258)



---

## References:

- Gherghina, Dumitru, Buzăși, Ion, Ilie, Vali, Novac Cornel, Deaconu, Tudor, Șerban, Doina [...] Cimpoeu, Elena, (2004). *Romanian Language and Literature. Methodology of instructive - educational activities*. Craiova. Didactica Nova Publishing House.
- Pamfil, Alina, (2006). *Romanian language and literature in secondary school. You're drinking*. Parallel 45 Publishing House.
- Paisi, Lăzărescu, Mihaela, Ezechil, Liliana, (2011). *School laboratory*. Bucharest. V & I Integral Publishing House.
- Spirea, Izabela, Elena, (2011). *The fairy tale and its importance in education*. Bucharest. Ideea European Publishing House.
- Varzari E., Taibon M., Manasia V., (1967). *Knowledge of the environment and speech development in children's kindergarten*. Bucharest. Didactic and Pedagogical Publishing House.

# Integrated design – between innovation and necessity

Luminița GRECU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.20>

## Abstract:

*Through this paper, I have tried to emphasize the adoption, more than necessary, of an integrated curriculum, implicitly the adoption of an integrated design of any didactic activity, as much as possible, within the primary cycle and beyond. Since man, in himself, is a project and an integrated product of education aimed at preparing him for life, both as a social being and as an economic force, we cannot think of the learning process undergone by him in any other way than through integrative vision. This vision aims at nothing more than the formation of combinations of knowledge, skills, and attitudes, so necessary for man to solve real-life problems, forming analytical thinking that starts from the parts to the whole and vice versa.*

**Keywords:** curriculum, integrated, design, whole, parts

## Introduction

Considering people as "Europe's main asset", the European Council, meeting in Lisbon (23-24 March 2000), then Brussels (20-21 March 2003), and again in Lisbon (22-23 March 2005), sets the key measure, strategic in education, as "lifelong learning", a measure aimed at the formation of the human personality, both from a social and economic point of view, but which can only be achieved in the context of achieving and implementing the new skills at a macrostructural level, in a number of eight, fixed at European level, namely:

1. Communication in the mother tongue;
2. Communication in foreign languages;
3. Basic skills in mathematics and basic skills in science and psychology;
4. Digital skills;
5. To learn to learn;
6. Social and civic skills;
7. Spirit of initiative and entrepreneurship;
8. Cultural awareness.

\* Prof. înv. preșc., Școala Gimnazială Nr. 1 Poiana Lacului, Jud. Argeș.



Starting from the definition given by the RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION on 18<sup>th</sup> of December 2006 "Competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. The key competencies are those that all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion, and employment.", we can affirm that the achievement of these objectives can only be achieved from the perspective of an integrated curriculum, which implies a design integrated of all learning actions.

Integrated curriculum can be described as "the construction of a curricular environment that will best enable students to meaningfully relate their school experiences to each other, to those outside of school, and their own needs and interests." (Encyclopaedia of World Problems and Human Potential. Union of International Associations)

How could we talk about a combination of knowledge, skills, and attitudes if it did not aim at the interpenetration of curricular areas, the transfer of information from one discipline to another, implicitly about the existence of an integrated curriculum?

In what follows, we will try to demonstrate that integrated design has long since surpassed the innovative stage, being present even where the learning process is designed at the level of a single discipline.

## **The body of the paper**

### *2.1. Dimensions of the integrated curriculum*

The space where the child can make all the connections between the real phenomena taking place in the environment, where he can explain himself from a scientific point of view and answer the questions: "What is happening?", "Why is it happening?", "How does it happen?" etc., this place where all the phenomena that the child observes and/or experiences is the school.

"...the goals that the school must seek to achieve, draw attention to the need to prioritize educational goals before any educational program begins." (Sun, 2012, 116)

Thus, the educational policy of the school requires that the school be transformed into a complex place, through its educational actions, where the design of didactic activities starts from the whole to the parts and vice versa, the parts, through a natural interpenetration, like pieces of a puzzle, to reconstruct the whole.

A remarkable synthesis of the term integrated curriculum is made by prof. Lucian Ciolan who believes that it implies "the creation of significant connections between topics or skills that are usually formed disparately, within different disciplines. These themes or skills have a strong connection



with the student's daily life and aim, directly or indirectly, to contribute to the formation of values and attitudes." (Ciolan, 2003, 24)

### 2.2.1. Intradisciplinarity

Starting from the definition given by Legendre, namely that intradisciplinarity represents approaching a project or solving a problem by using the knowledge assimilated within a single discipline, we can easily demonstrate that integrative elements appear even in this dimension. The integration is carried out both horizontally, with the insertion of a descriptive text for a clearer understanding of the term "description", and vertically, the transfer of previously acquired knowledge, in the past years of study.

### 2.2.2. Multidisciplinarity

Multidisciplinarity can be considered synonymous, from a curricular point of view, with multidisciplinary, aiming at the correlation between several disciplines that belong to the same curricular area and more. Thus, water can be studied both physically, the water cycle in nature, and chemically, the composition of water, but also ecologically, acid rain. In this dimension, the integration becomes both complementary, knowledge complementing and supporting each other, but also parallel, the studied topic extending to the level of several disciplines.

### 2.2.3. Interdisciplinarity

Interdisciplinarity aims to integrate the curriculum, bringing in addition to multidisciplinary the natural intersection of curricular areas, by overcoming any imposed or non-imposed barriers, themes that can be submitted to different disciplines are intentionally sought. Within this dimension, one starts from a given topic or competence that will be examined through a thorough x-ray by as many disciplines as possible. We can say that the topic/competency becomes the problem to be solved, the center of a circle whose rays converge towards the different disciplines.

### 2.2.4. Transdisciplinarity

Transdisciplinarity represents all the other dimensions of the integrated curriculum, which brings together students' personal and individual needs, interests, and learning experiences. Transdisciplinarity transfers part of the responsibility to the shoulders of students, who are active participants in the learning process, and transcends disciplines by focusing on students' need for knowledge and understanding.

"Transdisciplinarity represents the highest degree of curriculum integration, often going as far as fusion. Fusion is therefore the most complex and radical phase of integration." (Ciolan, 2008, 130)



### 2.3. *SWOT analysis of integrated design*

#### 2.3.1. Strong points

- Formation of skills among students that help them solve real-life problems.
- Formation of analytical thinking that can correlate the knowledge of different disciplines.
- Formation of a clear vision of each subject and its correct positioning within its curricular framework.
- Learning acquisitions are lasting and systematic.
- Understanding and learning concepts is facilitated by studying them in detail.
- Ease of understanding the topic addressed through its interesting way of teaching.
- Connections between curricular areas are made through a collaboration between disciplines.
- Students' acquisition of an analytical learning mechanism, learning to learn, and not a mechanical mechanism, mechanical memorization of teaching contents.
- Increasing motivation for learning by stimulating creativity.
- Learning becomes a conscious act, with the student having an advisory role in the design of the teacher's teaching activity.

#### 2.3.2. Weak points

- The educational policy of each school does not advocate an integrated curriculum;
- Teachers' conservatism regarding the integrated design;
- Lack of material resources to equip all classes with a video projection system or even a simple computer with a monitor, where students could watch various videos dealing with the proposed topic;
- The lack of specialized documentation that provides models for the integration of a topic in different curriculum areas;
- Lack of programs or courses for the retraining of teaching staff in this direction;
- Cross-curricular learning is not encouraged, the subjects remaining separate;
- Confusion among students during the learning process, if the design of the integrated activity is not thorough and well done;
- The autonomy of the teaching staff is replaced by consultation with other colleagues;
- The large volume of knowledge contained in school programs for each discipline;



- Orientation of students only towards learning activities.

### 2.3.3. Opportunities

- Practicing active learning among students;
- Coherence of the didactic approach in approaching a certain topic;
- The permissiveness and lightness of the didactic approach in approaching a certain topic;
- Better horizontal collaboration, both among teachers and students;
- Open vertical cooperation, director-teachers-students.

### 2.3.4. Threats

- Uploading the curriculum to subjects;
- Students do not have the ability of the expanded vision to perceive an integrated design, due to the lack of the necessary knowledge and the abstraction of thinking;
- Overcrowding of information against the background of the existence of bushy school programs;
- The temporary duration allocated to a topic does not cover its needs in the teaching-learning-evaluation context;
- The educational climate of the school is rigid, and the collaboration and cooperation relations, both vertically and horizontally, are poorly developed or even completely absent.

"The real flexibility of work formations, at least in terms of the curriculum at the school's decision, integrated projects, the completion of specific modules, would bring more proximity in the individualization of learning; the possibility of team teaching, even if it was stated at a given moment in normative acts as possible, remained at the declarative level and is not applied, because the lack of funds is cited." (Ciolan, 2008, 258)

## 2.4. *Designing learning and planning activities within an integrated theme*

The design of any didactic activity, whether integrated or not, is primarily a process of thinking in logical steps that must aim at the answers to certain questions that in turn generate the phasing of each moment defined by the designer. These questions generating anticipatory answers during the didactic approach are:

- What am I going to do?
- What will I do?
- How will I do?
- How will I know if what needs to be done has been done?



In what follows, we will try to exemplify, in short, how an interdisciplinary topic can be designed in an integrated way in the 3rd grade.

Topic: Salt - a necessary evil for a man

Duration: One week

Human resources: the teacher, the English language teacher, and the students

Material resources: computer, monitor, manual, aids, notebooks, pencils, watercolors, model template, coarse salt

Romanian language and literature: "Salt in dishes" / Homonymy and polysemy of the word "salt"

Modern language: "Salt in dishes"

Math: Grandma wants to pickle cabbage. How many grams of salt will Grandma use to make 30 liters of brine, if she uses 100 grams of salt to make 10 liters of brine?

Natural sciences: Salt – natural deposit

Civic education: Respect: "Keep your jokes in moderation, just like salt in dishes!"

Music and movement: Listen and watch the children's song video - "The Bakers"

Visual Arts: Draw and paint a representative scene from the fairy tale Table Salt

Practical skills: Reconstructing the salt pan: on a template representing the model of a salt pan, students will stick coarse salt, which they can then personalize, using the different processes learned in this discipline.

Evaluation: It will be done through an individual worksheet that will contain tasks belonging to different disciplines.

## Conclusions and recommendations

"The compatibility of the National Curriculum with the European one led to an organization in curricular areas that integrate learning experiences, to favor the development of comprehensive cognitive structures. Seen from this aspect, the curriculum area appears as an interdisciplinary teaching and learning experience on the subjects of study: the notions of mathematics, physics, chemistry and biology, language and philosophy, and others are not gathered in a collage, but in a unitary construction, in the same lesson." (Pavelescu, 2010, 19)

Indeed, integrated design should not only be seen as a picture in which we add another dimension to the designed theme one by one, it should rather be seen as a picture of the reintegration of key competencies



that help in shaping the human personality as a social and economic being. The integrated design assumes nothing more than a spatial perspective of knowledge of a particular object or a transdisciplinary perspective of knowledge in the learning process.

How could we imagine the development of the didactic approach of any discipline in which we do not integrate the notions acquired within the Romanian language and literature discipline? How could we even perceive certain abstract knowledge, if we did not know the meaning of the words? On the contrary, we notice, especially in young schoolchildren, that having extensive language and communication skills helps them to excel even in the field of science, a field that is more difficult to understand, sometimes, even because of the rigidity of the language within the discipline.

Romanian pedagogy, in its educational research, has been concerned with curricular integration for over 20 years, in this sense we recall the book "A new vision of the world - transdisciplinarity" written by Basarab Nicolescu, in 1997. Due to an educational misfortune, the applicability in practice, the transfer of the curriculum from being to doing, still has to wait, because the Romanian education system has "A vision that was missing and is still missing from the turbulent educational reality of the last years..." (Ciolan, 2008, page 260)

In conclusion, the integrated design of a didactic activity must be adopted in the thinking of any teacher who is obliged to have in mind an overview of the whole, postmodernity being as G. Vattimo says "the era of thinking not so much of fragmentation, but of plurality".



---

## References:

- Ciolan, L. (2003). *Beyond disciplines. Guide to integrated/cross-curricular learning*. Bucharest: Humanitas.
- Ciolan, L. (2008). *Integrated learning. Foundations for a transdisciplinary curriculum*. Iasi: Polirom.
- Pavelescu, M. (2010). *Methodology of teaching Romanian language and literature. Guide for taking the final exams and granting teaching degrees*. Bucharest: Corinth.
- Soare, E. (2012). *Evolutions of the curriculum paradigm in the postmodern society*. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House.
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF EUROPE

# The Arghesians Psalms – *between faith and denial*

Marius GRECU\*,  
Daniela DIACONU\*\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.21>

## Abstract:

*Tudor Arghezi was one of the poets who succeeded to impress not only the critics and literary analysts, but also the society that produced him from publication of his first poem of the debut volume. Critic writers of his time looked at him, at Arghezi, with some reserve and bewilderment, as it was Eugen Ionescu, who turned from denigrating into profound sympathetic fan.*

*Regarding the complexity and perfection of his work, not being able to be framed just in a category namely, the gifted Arghezi gave a new and unique direction in the Romanian literature, through diversity and specificity. Starting from the statement to Ovidiu S. Crohmălniceanu: " In the pose of a poet of faith and denial, Arghezi is struggling but between error and truth. The differences that separated him from the thinkers, explains the human background of his lyrics resulting from this spiritual struggle, as well as his evolution later on"(1960: 145), we will try to show validity stated by the critic, through a synthesis of those most important reviews of the critic about the psalmist's work, trying to we do a deep analysis of some psalms.*

**Keywords:** *psalms, faith, religion, existential drama, restlessness, divine, struggle*

Eugen Lovinescu, Pompiliu Constantinescu, Șerban Cioculescu, Vladimir Streinu, Tudor Vianu are the critics who analyzed and appreciated him, justly, framing him and consecrating him, appropriately Anca Tomoioaga, "as being one from the most important poets of the 20th century, some placing him axiologically after Eminescu. "(Tomoioagă, 2015: 120)

Pompiliu Constantinescu, in 1940, he was among the first ones that published a valuable study on Arghezi's poetry through which he promotes, arguing, *the idea of a mystical poet*, and claims with concrete arguments that *the poem of the psalms*, appeared in the volume *Appropriate Words*, "he sits in the first line of our religious lyrics."(1940: 64)

\* Conf. univ. dr., FȘEȘSP, Universitatea din Pitești.

\*\* Prof. gr. 1, Școala Gimnazială Nr. 1 Poiana Lacului, Jud. Argeș.



The critic pointed out, especially the deep mystical part, of Orthodoxy Christianity of the poet, clearly separating himself from each opinion that could have included Arghezi in the background of any mystics Catholicism or another religion: "Let's never forget that we find ourselves in the Arghesian work in a eastern orthodox spirituality and let's not adopt the criteria of the mysticism of the Catholics." (*Ibidem*: 22)

Even if from Arghezi's psalms appears a strong sense of *loneliness of the lyric self*, this does not mean that the poet became estranged definitively by God, something that could have led to his denial. It is possible to speak up rather, of a deep, ascetic conscience, from which the poet, with difficulty, can no longer be detached, passing through states of oscillating sometimes of revolt, sometimes of piety. So, the critic Marin Beșteliu, considered the cycle of *Psalms* as "a twisted, tortured monologue around his God." (1999: 213)

Ovidiu S. Crohmălniceanu said that the psalmist cannot be suspected in any way, that his work would be viewed as atheism because: "Divinity is for him the projection of some supreme human aspirations: "you are my dream, the most beautiful of all" (*Psalm*); "God, my source and my songs! My hope and my toil!" (*Psalm*) - exclaimed Arghezi and for that God gets confused in the with the ideal of wisdom, justice, kindness, strength and beauty." (1960: 137)

Pompiliu Constantinescu claimed that the profound religiosity of the poet, brought out the obviously wealth and diversity concepts of the Bible being in Arghezi's work, on the poet exposing his existential drama, specifying that: "Arghezi's work is the strong, individual alternative of one's dramas of conscience and he lives his life after biblical concepts" (*op. cit.*: 65) The critic reports only to the biblical concept of the fight between good and evil, a confrontation on the line to which it is built and sensitivity asceticism of the psalmist Arghesian: "Consciousness religious of the poet conceive the world as a struggle between two adverse powers, the good and evil, as view biblical from which it starts." (*Ibidem*: 61)

The critic E. Lovinescu does not think that the Arghesian poems contain the elements of one mystic doctrine but, on the contrary, "... We only find the thirst for the divine." (Lovinescu, 1981: 237), a statement that highlights the profound wealth of ideas and restlessness philosophical of the psalmist.

Dumitru Micu analyzed the psalms of Arghezi motivating the spiritual drama through the impossibility of representing it correctly to God, presenting Him, intuiting Him, but however never meeting Him. Searching for Him, the psalmist wanders between temptation of heaven and earth, starting from the principles of Feuerbach, who considered that: "God is the revealed inside, the self-expressed of man." (2004: 200)

The drama of the psalms takes shape because of an unspoken prohibition: the impossibility of a direct, tactile contact with *the sacred*,



which the psalmist longs for: " More than that, he desired not just to conquer intellectual the numen, but also to feel the wounds of Christ like Thomas the disbeliever..." ( *Ibidem*: 197), he can just perceive, through senses, the existence of God.

N. Manolescu expresses a different point of view, considering that dramas of Arghezi " What seemed for some *knowledge, ethics or even religion*, does not represent, "... but a question and anxiety about creation: it is the drama of the creator." (2003: 60) Thus the lyrical self tries to transcend grace, remaining amazed that still he lost grace and is located in a deep crisis after the loss of it, in the opinion of the great critic.

Nicolae Balotă, after an extensive analysis of *the Arghezi's Psalms*, thinks that it is not possible to talk about religiosity or irreligiosity of the poet or by Nietzschean nihilism, thus "nihilism of the modern word does not find himself an adept." (1999: 243). It is possible to notice, in his opinion, a desperate shout of the lyrical self, who seeks God and tries to arouse and to provoke him, in order to a humble revelation.

Most of *the Psalms* belong to the volume ***Appropriate Words*** (1927), but we also find others in the volumes ***Other appropriate words*** (1940), ***One Hundred One Poems*** (1947), ***Leaves*** (1964), ***Syllables*** (1965), ***Rhythms*** (1966), ***The Night*** (1967).

In the first lyrical text of the psalm with the title *I could live with companionship*, the poet confess that his soul burns "a restless heavenly passion ". To be able to express the idea of boundlessness, he seeks "new violins" and "new melody", thus innovative poetic modalities.

Even if the "violin" - a metaphor for creation - "knows how to speak" by itself, the poet needs a different language, in accordance with the importance of the lyrical theme he was adopting. He is convinced that the writer carries in himself "like a charm", the possibility to remove from the reader the moment of eternal oblivion through the soul "cure" offered by his work.

Through a series of rhetorical questions, he addresses the heavenly Father, claiming that there are "goods" in human life that do not deserve to be sacrificed, such as carnal love: "*The woman's body, the embraced one, /I will not take it to you, soft and white*". The poet's spirit already feels familiar with the heavenly space, living in fraternal "companionship" with divine eternity. The last stanza brings a willful descent into materiality, a return to the foul space of "darkness and rot". However, his trust in the divinity had "*caressed*" his many hours of solitude and monastic seclusion, when the grace of inspiration seemed to have descended upon his mortal "*clay*" creature.

In the second Psalm (*I am guilty of craving...*), the psalmist takes the blame for his insatiable curiosity towards all forms of material and spiritual existence: "I have desired all goods". The metaphorical word "citadel" suggests the inaccessibility of certain areas of knowledge that the



poet tried in vain to decipher, "preying" them "with an outstretched arm, with a closed fist." He admits that eros has exerted on him an attraction synonymous with the ecstasy experienced around the divinity: "*And when I was leaving on horseback, with trophies / I also stole some women...*" The poet associates his Luciferic image with one of a passionate hunter, whose symbolic act consists of throwing the arrows to the sky: "*I had sought with my bow, / To overthrow you, God!*".

A self-portrait in suggestive contrasts is drawn by the writer himself. In the confrontation with life and with the toil of writing, he did not know the temptation of the easy that mediocres the being; in the material existence symbolized by "plate", as in the spiritual one - concentrated in "contemplation", he was accustomed to the "strong" flavours, instead of the pre-sweet "honey". The creator of "verses" liked to dispel the "darkness" with the light of art, to make silence eloquent, and to destroy with "chains" the walls and "doors" of human captivity; he did not choose his wide and well-trodden path in life, but the dangerous, "narrow path", carrying on the shoulders the burden of the artist's responsibility of the word. The end of the poem highlights the antithesis between the unconscious pride of the poet, eager to know "all goods" and the divine will "saying that it is not possible", thus marking the limits of human aspirations.

In the third Psalm (*I'm so lonely, Lord, I'm lonely !...*), the Arghesian mood is related to Eminescu's melancholy and Bacovian solitude. Through a syntactic inversion, the poet places the adverb "loud" at the beginning of the first line, forming the absolute superlative of the adjective "alone". The word "crooked", a typical Arghesian morphological construction with adjectival value, reflects the poet's distrust in himself and in the forms of existence around him. One can see the derivation of the adjective from the noun "fate", marking the poetic idea of the fact that the writer felt damned, followed all his life by an "evil fate".

As in the folk lyric, Arghezi is defined by successive comparison with the elements of nature. The same comparison also appears in the lyrics of Octavian Goga, in those of Lucian Blaga (the poem *Richness*) and in the Parnassian texts written by I. Barbu at the beginning of his literary activity (the poem *The Tree*). Arghezi projects itself like a "wandering tree", which has strayed from the original forest and grows isolated "in the plain". Its leaves are full of "thorns" and its fruit bears "bitterness" instead of sweet apples. Poetic isolation is combined with sadness, and melancholy - with the state of expectation. He would like his spirit to be invaded by the noisy songs of the "chirping birds" and all nature to send its messengers "through his shadow of smoke" the poet's soul feels the need for tenderness and "little touches of tenderness" discreetly expressed in the



chirping of birds and in the songs of the "birds." The bitter fruit of suffering and mistrust of everything around him would like to be replaced by the "good taste" of certainty and trust. He admits that he serves the divine mystery, but questions himself, rhetorically, until he kneels with bowed forehead before the altar. He discreetly reproaches the universal spirit for abandoning him and "leaving him to oblivion", so that the poet's being bled "from the roots". He requests the sending from the divinity, of "some angel's cub", a winged messenger of the innocence of thought, who will convey to the one tormented by bitterness "his better advice".

The fourth Psalm (*My prayer is wordless...*) denotes the same atmosphere of calm soul that dominates the previous elegiac poem, equating to a prayer or a confession to the heavenly master. The imploring gesture is marked by the poetic "pray" expressed "without words", and the song within his being resounds "without a voice". Words and melody seem to Arghezi insufficient forms of manifestation of inner supplication. He does not ask the deity for anything, nor does he want to disturb the heavenly serenity with the evocation of the humble existence of a single man. In an aphoristic verse, the poet claims that the duration of his life is only a non-essential fragment of the eternal contemplation of nature: "*Of your eternity I am not even an hour*". The effort to meditate on the substance and the forms of manifestation of the divine is so intense that the psalmist burns smolderingly, "like a fire." The human mind accustomed to think everything in terms of his biological determination, endowed the divinity with anthropomorphic attributes, making it resemble not the generic image of the Creator, but the created creature. But the poet is tempted to understand the mystery of divine existence beyond its appearance, even transcending his limited earthly nature. The uproar of the believer consists in the fact that he is waiting for a heavenly sign, through which he can enter into relationship with the imaginary absolute.

The acute desire for communication - so specifically human - is expressed stylistically through a pronominal and verbal enumeration: "*I'm looking for you, I'm looking for you, I'm thinking about you (...), I'm looking for you*". If the divinity has the protean ability to reincarnate in every "flower and stalk," the poet is in despair, for he does not know in which particular form of the telluric "leavens the juice of His warm fruit" (capital notation, as in the Bible). The metaphorical comparison of the self to a "garden" in which "a foal grazes", denotes the purity of the poet's state of waiting for the answer from the divinity.

In the Psalm "*I do not ask you a thing too weakly*" the melancholic mood of the poetic court gradually evolves to the reproach addressed to God, who withdrew from the world after the passions endured and ended with His crucifixion. Arghezi openly regrets the biblical times when the



heavenly Father sent his incarnated Son on earth and he dialogued with people, as the Holy Scriptures show. The psalmist's suffering hardens, becoming "cold and frowning", as the poet would like God to "speak to his servant more often". He reproaches the deity for his indifference and the fact that so many righteous people have perished through the years and ages without receiving any answer. That is why it revives the memory of miraculous events from the New and Old Testament, such as: the episode of the trip of the Magi, the dialogue between them and God, the angels sent to support the chosen ones to perform His miracles on earth. The psalmist laments that he is not among the elect, and that the divinity is so silent toward him, sending him no messenger to make his faith indubitable. The feeling that he is bypassed by divine benevolence is marked syntactically by the placement, at the beginning and at the end of the last verse, of verbal and pronominal negations: "Only to me, the Lord, the eternal and the good, / He has not sent me, since I have prayed, any.. "

This time, in the Psalm " *I tear you apart in noise and silence* ", T. Arghezi's request to receive at least a tangible proof about the divine manifestation, acquires more violent accents, supported by dynamic verbs and with material meanings, such as: " to destroy", "to stalk", "to search", "to kill", "to touch", indicating the tangibility and complexity of the forms of divine manifestation, so intensely desired by the poet. The artist's despair arises from the fact that God has distanced himself too far from His subjects, withdrawing into the celestial space. The poet resorts to a hunting image, asking rhetorically if the divinity is "his precious falcon". He hesitates between the human instinct to destroy any form of ideality and kneeling before the heavenly master. His extreme attitudes toward the deity are "belief" and "denial." The dialogue with the deity is dominated by the impression of futility suggested by the adverbial phrase "useless".

Man is made to have ideals that satisfy his need for fulfillment under the sign of the imaginary and spiritual models. That is why T. Arghezi recognizes the existence of an all-powerful, protective and gentle God towards humanity, constituting " *my dream, of all, the most beautiful / And I dare not knock you down from the sky*". Certainty and uncertainty, affirmation and negation, follow each other in quick succession in the soul of the poet, as the mirrors of the waters are troubled at the slightest touch outside them. The existence and non-existence of the divine seem equally probable to him, disturbing his human vocation for living the definitive conviction of divinity: " *When you seem to be, when you seem to be no more*". The poet has the unconscious courage to rise to the height of the supreme court, to measure himself with its boundless power, but he is afraid to " *come out victorious* " from this confrontation, which rots precisely because of its mystery. The last line, however, evokes man's



imperious need for the concrete and tangible universe: "I want to touch you and to scream: It is! "

The Psalm " *Because he could not understand you* " reveals the anthropomorphic limits of human thought, which can only approximate the divine essence in terms specific to earthly laws. The disciples of the Savior and the saints portrayed Him humanly, either as a young man, or as an old man with a "full beard" and a "staff", dressed in "emperor's clothes". Arghezi portrays a serene divine parent, endowed with understanding and calm towards human errors. Standing beyond life and death, being both in and out of nature, the Arghesian God is apt to show gentleness to man's "dream and clay" creature and his "vanity." The supreme court thus conceived represents the justification of Arghezi's existence and creation. He names the divinity, in turn: "spring", "songs", hopes" and "toil", together giving meaning to the author's life. "From the living cores" of his uncertainties and from leaning on the mysteries of divine existence, Arghezi composed his brilliant "bead", a metaphor signifying a fundamental source of his lyrical work. The last stanza is a poetic play on the forms of the verb "to be" that attests to the presence of divinity in the immaterial thought of people, oscillating between the "remembering" of biblical facts and the "power" to resacralize the world through their example.

The Eighth Psalm, *Wandering in the Land, in the Mountain, and in the Waters*, is quintessentially a philosophical poem and a meditation on the struggles, contradictions, and feelings that animate the human creature and define its role in the universe. The key term at the beginning of the poem is an inverted epithet ("wanderer"), highlighting the restlessness of the man who does not find his place and purpose in the world. The geographical terms "land", "mountain", "waters", although they have a telluric substance, acquire spiritual meanings, configuring the entire macrocosm. The poet is aware of his existential limits, defined by the metaphorical epithet "the great detour", from which no one can escape. The closer the human being approaches to old age, infirmity and death, the closer the limits of nature are to him and the more limited the human spirit seems. Every form of knowledge is an opening and a closure at the same time: " *The cliff ends at the point where it begins, / the sea closes me, the clay stopped me...*" The impression of victory is relative and man pays for ephemeral success through effort, disappointments and sufferings. The balance of youth is fragile and it breaks as the being approaches old age and the end. Once upon a time, the poet's destiny was crossed with pride and calmness, "in step"; rushing, he will unfold - after maturity - at a "stormy and swift" pace. Even the poet's once inspiring verses have become "heavy songs", borrowing, as



it were, the materiality of clay, and their meanings have acquired sharp funeral tones: "*And death sings in my trumpets*".

The allegorical psalm "*My neighbor has gathered mercilessly*" contrasts the high spirit with the image of the "neighbor" who foreshadows the common man concerned with gathering "gardens, orchards, herds, barns" - without understanding the fact that everything he owns only represents "borders of smoke" of the existence dominated by the acquisitive instinct. T. Arghezi creates an ironic, almost pamphlet-like portrait of himself enslaved by material values. His eye sees only the goods gathered, and his ear perceives only the sonority of the objects gathered with fervor, which make up an illusory wealth. On the telluric level, the divinity has the power to raise up the weak and bring down the seemingly strong; thus, he turns a brilliant ruler into "fine dust" and emphasizes the fragility of his kingdom, reducing it to the thinness of "a cigarette butt". To remind proud man how transitory he is in this world, God equates the semeity of his momentary dominion with the "mist" that so easily dissipates. Through *hyperbole* and *lithotis* put in antithesis, Arghezi reveals the double dichotomy between those who live exclusively at the level of the concrete and those who have access to the universe of knowledge, along with the skill of human accumulation in material terms and the ease of losing possessions with aging and death.

In the Psalm "*To touch you, crawl on the root*" the lyrical text emphasizes the recognition of failures and the psalmist's desperate attempt to reach the essence of divinity. Whether it is compared to the fragility of a "straw", or to the vertical boldness of a tall "molift", the poet was struck by the frozen coldness of the divinity that dissipated all his impulses. Although he is attracted to the heavenly space, the poet admits that he feels inextricably linked to his earthly dimension, being again "hungry for sand and clay". The last request to God is formulated in the opposite sense to the statements in the previous psalms, the poet now wanting to get close to the human condition, which was meant for him from the beginning. The hand "crushed" by the audacity of clenched fists against the limits imposed on humanity, the poet will place it "right on the forehead", a sign of the refuge found in the universe of thought and art. The psalmist understands that God is not outside, but inside the being, that the proof of His existence is not so much a desperate scream or revolt, as a state of grace and inner obedience, the only one in which the strengthening divine voice is heard.

In the opinion of the critic Iulian Boldea, the psalms "undergo important changes in Arghezi, because the Arghezian psalms do not have an exclusively religious character and are not reduced to the attitude of praise of the divine being. The Psalms are philosophical poems in which



the poet asks many questions about the purpose and condition of man in the universe. The poet seems to address a sky from which God is absent, the absence of divinity. Faith is often combined with denial. The Psalms reflect an attitude of doubt and searching." ( Boldea, 2005: 322)

The Psalm is prayer, word, invocation, again entire the psalmist 's creative process takes place at a distance from word and silence.

The message literary of the psalm - as a species, it moves in a context similar to the biblical psalm ( man- God relationship ), but the content of diversifies, so strong and free until in postmodernism mostly and due to boldness initials of the Arghesian psalm.

So we can conclude, just like Marin Beșteliu, that " Psalms containing the authentic prayer one soul faithfulness "(1999: 208), which does not doubt its existence his God wants it just some certainties that will definitively strengthen his convictions and his experiences.

## References:

- Constantinescu, P., (1940), *Tudor Arghezi*, Bucharest: Foundation for literature and art.
- Beșteliu, M., (1999), *Tudor Arghezi, religious poet*, Craiova: Cartea Românească Publishing House.
- Crohălniceanu, Ov. S. (1960), *Tudor Arghezi*, Bucharest: State Publishing House for Literature and Art.
- Lovinescu, E., (1981), *History of contemporary Romanian literature*, vol. 2, Bucharest: Minerva Publishing House.
- Micu, D., (2004), *Tudor Arghezi*, Bucharest: Romanian Cultural Institute Publisher.
- Manolescu, N., (1999), *Metamorphoses of poetry, metamorphoses of the novel*, Iasi: Polirom Publishing House.
- Balotă, N. (1999), *Opera lui Tudor Arghezi*, Bucharest: Eminescu Publishing House.
- Iulian Boldea, I., (2005), *Didactic history of Romanian poetry*, Brașov: Aula Publishing House.
- Tomoioagă, A., (2015), *Psalms in Romanian literature*, Bucharest: Contemporary Publishing House.

# Influența lui Byron la G. Asachi și C. Stamati

Costina Denisa BĂRBUCEANU

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.22>

## Abstract:

*„Comparabilă cu lamartinismul și hugolianismul, influența lui Byron asupra literaturii române are valoare de ferment,”<sup>103</sup> căci ea se răspândea cu repeziciune și „era la modă în Occident și în special la Paris”<sup>104</sup> răspunzând nevoii unei „societăți cuprinsă în vârtoarea încadrării în cultura europeană și care, desprinsă din formele patriarhale și orientale, își caută o albie națională.”<sup>105</sup> Byron a pătruns în sferile literare românești în perioada pașoptistă și „(...) devine o figură legendară în primăvara lui 1812, cu umbra deliberată a unei identități Haroldiene suspendând asupra propriei persoane. Astfel de mixtură autor- personaj a fost o delicată a bucătăriei romantice de la Werther al lui Goethe, ale cărui suferințe au fost identificate cu boala timpului.”<sup>106</sup> (traducerea noastră) care reprezintă prima mărturie a acestui curent ce își va răspândi parfumul în literele românești.*

**Cuvinte cheie:** motivul strigoiului, magia, demon, Manfred, soarta

## Abstract:

*"Comparable to Lamartinism and Hugolianism, Byron's influence on Romanian literature has a ferment value," because it spread rapidly and "it was fashionable in the West and especially in Paris" responding to the need of a "society caught in the whirlwind of fitting into European culture and which, detached from patriarchal and oriental forms, is looking for a national frame." Byron entered the Romanian literary spheres during the pasoptist period and "(...) becomes a legendary figure in the spring of 1812, with the deliberate shadow of a Haroldian identity hanging over his own person. Such an author-character mixture was a delicacy of the romantic*

<sup>103</sup> Săcui Ovidiu Catrinescu, Henri Zalis: *Romantismul în literatura română: cercetare bibliografică*, p. 248. Publicată de Biblioteca Centrală, Universitară București, 1981.

<sup>104</sup> Marin Bucur, Alexandru Dima, Ovidiu Papadima: *Istoria și teoria comparatismului în România*, p. 179, Publicată de Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1972.

<sup>105</sup> Al Husar: *Ideea europeană, sau, Noi și Europa: istorie, cultură, civilizație*, p. 130, Publicată de Institutul European, 1993.

<sup>106</sup> Andrew Richard Cardwell, The Byron Phenomenon în Romanian Culture, p. 191 în *The reception of Byron în Europe*, Publicată de Continuum International Publishing Group, 2004, „ (...) becomes a legendary figure in the spring of 1812, with the deliberate shadow of a Haroldian identity hovering over his own. Such author - character conflation had been a delicacy of the Romântic cuisine since Goethe's Werther, whose sufferings had been identified with 'the' malaise of the time.”



*kitchen since Goethe's Werther, whose sufferings were identified with the disease of time." (our translation) which represents the first testimony of this trend that will spread its fragrance in the Romanian letters.*

**Keywords:** *motif of the ghost, magic, demon, Manfred, fate*

„Comparabilă cu lamartinismul și hugolianismul, influența lui Byron asupra literaturii române are valoare de ferment,”<sup>107</sup> căci ea se răspândea cu repeziciune și „era la modă în Occident și în special la Paris”<sup>108</sup> răspunzând nevoii unei „societăți cuprinsă în vârtoarea încadrării în cultura europeană și care, desprinsă din formele patriarhale și orientale, își caută o albie națională.”<sup>109</sup> Byron a pătruns în sferile literare românești în perioada pașoptistă și „(...) devine o figură legendară în primăvara lui 1812, cu umbra deliberată a unei identități Haroldiene suspendând asupra propriei persoane. Astfel de mixtură autor- personaj a fost o delicată a bucătăriei romantice de la Werther al lui Goethe, ale cărui suferințe au fost identificate cu boala timpului.”<sup>110</sup> (traducerea noastră) care reprezintă prima mărturie a acestui curent ce își va răspândi parfumul în literele românești.

Această perioadă coincide întocmai cu nevoile oamenilor de a-și evidenția, în mod exagerat, pornirile revoluționare și naționaliste care îi încercau la acea vreme. Figura proeminentă, eroul de la **Missolonghi** nu lasă rece receptivitatea românească, fie ea în faza incipientă de absorbție a valorilor engleze romantice, și își face loc în conștiința noastră prin gestul revoluționar și prin lupta bardului englez pentru independența mult iubitei **Grecii**. Așa îl receptăm pentru prima dată, și nu mare este mirarea când valul de scriitori ai acelei vremi își acordează muzicalitatea lirică la influențele nordice. 19 aprilie 1824 devine data cunoscută, la care poetul englez moare la numai 36 de ani, și, cum ar zice, Grandea, tocmai la *aniversarea născerii*, în plină vitalitate poetică. Valul byronian – ce aducea

<sup>107</sup> Săcui Ovidiu Catrinescu, Henri Zalis: *Romantismul în literatura română: cercetare bibliografică*, p. 248. Publicată de Biblioteca Centrală, Universitară București, 1981.

<sup>108</sup> Marin Bucur, Alexandru Dima, Ovidiu Papadima: *Istoria și teoria comparatismului în România*, p. 179, Publicată de Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1972.

<sup>109</sup> Al Husar, *Ideea europeană, sau, Noi și Europa: istorie, cultură, civilizație*, p. 130, Publicată de Institutul European, 1993.

<sup>110</sup> Andrew Richard Cardwell, *The Byron Phenomenon în Romanian Culture*, p. 191 în *The reception of Byron în Europe*, Publicată de Continuum International Publishing Group, 2004, „(...) becomes a legendary figure in the spring of 1812, with the deliberate shadow of a Haroldian identity hovering over his own. Such author—character conflation had been a delicacy of the Romântic cuisine since Goethe's Werther, whose sufferings had been identified with 'the' malaise of the time.”



În prim plan poezii de inspirație satirică și elegii meditative, a la Thomas Grey, cu pensule ușoare augustane - nu pot rămâne fără un receptor în sufletul românesc, mai ales în perioada pașoptistă. El redefiniște această perioadă și o zidește în spiritul acestor influențe, care sunt vizibil afectate de acestea, lăsându-le loc, adevăraților romantici ca Eminescu sau Macedonski, pentru a-și exacerba *le mal du siècle*, satanismul gotic byronian de inspirație faustiană și miltoniană sau filosofia tulburătoare a damnaților superiori, de geniu. Byron, influența străină, cum de altfel fusese și cea franceză, își are ecou profund la numai câțiva ani după moartea acestuia, și este virulent folosit, de către toți poeții după 1830, ecurile sale, stingându-se odată cu Ștefan Petică sau Ciorănescu.

Această perioadă de receptare îi are că exponenți pe primii pașoptiști, G. Asachi, C. Stamati și H. Grandea, Heliade Rădulescu, C.A. Rosetti, Grigore Alexandrescu, mergând până la Ion Catină, G.A. Baronzi, Alexandru Pelimon, Pantazi Ghica, Bolintineanu și Aricescu, C. Negri, ajungând la G. Crețeanu sau Al. Sihleanu, care vor traduce și se vor inspira din opera marelui poet englez. Ei îl însușesc opera cu împătımire și îl evocă pe Byron în ode și cântări, menite să înfățișeze admirația și respectul pentru romanticul care a reformat scrierile literare românești, scuturând - poate nu în profunzime - urmele clasicismului și inspirând o nouă tendință în scrierile românești - atât de infuzate de scrierile franceze - modelul „*autor-personaj*”, citat mai sus. Noul val de oxigen, vine de la Byron, care deși este cunoscut prima oară prin năzuințele sale de libertate și luptele revoluționare din apropiata Grecia, își face loc în conștiința pașoptiștilor anului 1800, al acelei vremi. „Întâlnirea poeziei române cu lordul Byron, pe la 1830 a fost aceea a unei literaturi tinere în căutare de idoli și de genii prestigioase care realizase atât în viața personală cât și prin opera sa de foc și flăcări, imaginea cea mai fascinantă a poetului romantic.”<sup>111</sup> (traducerea noastră) Byron își conduce propria revoluție atât în teritoriul păgânilor și cât și în cel al poeziilor românești, având câștig de cauză, în lupta scrierilor, rămânând nu numai eroul iubitei Grecii ci și eroul revoluționar, antemergător romantismului românesc. „Unii îl văd ca un om radical din punct de vedere politic: numele lui Byron a fost invocat în Grecia, Turcia, Rusia, Cehoslovacia, România, Republica Georgia, și alte locuri din lume ca un strigăt comun pentru revoluție.”<sup>112</sup> (traducerea noastră)

<sup>111</sup> Emil Turdeanu, *Études de littérature roumaine et d'écrits slaves et grecs des principautés roumaines*, p. 381, Publicată de Brill Archive, 1985 „La rencontre de la poésie roumaine avec Lord Byron, vers 1830, fut celle d'une jeune littérature en quête d'idoles et du génie prestigieux qui avait su réaliser, tant par sa vie passionnée que par son œuvre de feu et de flammes, l'image la plus fascinante du poète romantique.”

<sup>112</sup> Drummond Bone, *The Cambridge Companion to Byron*, p. 24, Publicată de Cambridge University Press, 2004, „Some see him as a political radical: Byron's name has been invoked in Greece, Turkey, Russia, Czechoslovakia, România, the Republic of Georgia, and other places around the world as a rallying cry for revoltion.”



Putem să spunem că revoluția lui Byron a jucat un rol semnificativ în conștiința poezilor care au continuat să inspire flacăra revoluționară susținută și însuflețită de imaginea eroului Byron, - care își trăiește revoluția, pe câmpul de luptă, împotriva **turcilor** - și să își păstreze o oarecare autenticitate în procesul de imitație inspirație receptare byroniană. Este posibil ca în acest proces, unii poeți să împingă limitele ridicolului și să abuzeze de marele Byron, într-o manieră mai mult decât detectabilă și vizibilă la prima citire, așa cum o face Granda.

### Grigore Asachi

Revoluția și istoria sunt cântate pe rând de pașoptiști, și în special de moldoveanul **G. Asachi**, (1788 – 1869), poet, prozator cu încercări de dramaturgie. Născut la Herța a fost întemeietor al Academiei Mihăilene în 1835, mai târziu, Universitatea din Iași, și a făcut studii la Lemberg, în Polonia, (1796 -1804), Viena, (1805-1808), și Roma (1808-1812), unde vine în contact cu literatura italiană, Horațiu și Petrarca inspirându-l să scrie sonete. Asachi este precursorul **nuvelei istorice**, pe care a iubit-o foarte mult, și căreia i-a acordat un spațiu considerabil în scrierile sale, nuvelă pe care o expune în reprezentații teatrale de excepție, printre primele din limba română, astfel, dramele istorice nu ar fi avut sclipirea artistică dacă precursori ca Asachi nu și-ar fi încercat cerneala pe foi poroase, ca cele ale Albinei Românești, căci atunci „Totul aproape ne lipsea și totul trebuia făcut deodată.”<sup>113</sup>, cum bine ne spunea N. A. Ursu, în prefața critică.

Primele sale volume originale, sunt intitulate *Culegere de poezii și Fabule alese*, după care urmează nuvelele istorice, în 1859, mai întâi în franceză, *Nouvelles historiques de la Moldo Roumanie*, mai apoi, în 1867, și în limba română. Clasic incontestabil, lui Asachi încep să i se pară interesante adierile preromantice care aveau drept scop analiza sufletului și lepădarea de rațiunea care ținuse închistat idealul uman, și își îndreaptă atenția, ca o consecință a studiilor sale în Polonia, spre Adam Bernard Mickiewicz, primul poet romantic polonez. În același timp, atenția i se îndreaptă și spre poezii englezi- mai cu seama spre Grey și ale sale elegii și meditații sub clar de lună, în cimitire, cu accente ce prefigurează Pelerinajul lui Childe Harold, din cântul al treilea, în care Byron cântă și el sordidul vieții în fața morții. Astfel Asachi enumerând la rându-i pe Franclin Milton și Napoleon, figura titanică care patronase secolul respectiv:

„Poate-aice dormitează a cotunului Franclin,  
Ce a patriei ș-a științei purta-amorul sânt în sân.  
Cufundat în astă groapă poate zace vrun Milton,

<sup>113</sup> Grigore Asachi, Rolul lui Gh. Asachi în dezvoltarea culturii românești, p. 26, în *Scrieri alese*, Editura Tineretului, București, 1961.



*Cu asemenea ambiție poate vreun Napoleon!  
Dacă fulgerul și schiptrul prin ei nu sunt înfrânate,  
De n-a cântat a lui Adam fericirea și păcate,  
Dac-al morței fioros înger, de la nord pân la apus,  
Domnitorii și popoare la un crunt giug n-a supus,  
Înduratul ceri nu vrut-au că a lor modestul nume  
După moartea lor să fie spaimă au mirare-n lume.”<sup>114</sup>*

Providența cerească, **pronia** divină invocată de Byron în „La moartea unei tinere domnițe” pare să aibă un ecou asemănător și la Asachi în poezia „La moartea părintelui meu”, în care poetul român, cu o seriozitate ce se impune în fața unei astfel de plângeri, invocă **pronia**:

*„Din a Proniei chemare, ce pre om a pus aice  
Să lucreze împreună cătră scopul ei cel sânt,  
Îndrepta el pe junimea întru calea cea fericie,*

*Ce conduce l-altă viață prin tunicul mormânt.”*<sup>115</sup> căreia i se supune, față de răzvrătitul Byron care se împotrivesc Divinității, căreia îi cere socoteală și i se rânduiește, într-un final:

*„ Si oare-au dreptul Pronia cerească  
S-o-nvinuiască oamenii de rând?  
Ar fi o încercare nebunescă-  
Departa, deci, de mine acest gând!”<sup>116</sup>*

Piese de teatru au reprezentat însă piesa de rezistență a carierei lirice a lui Asachi, deși, i se poate imputa larga utilizare a regionalismelor: „Foarte îmi pare rău de a-ți răpi o asemenea mângâiere”<sup>117</sup> sau „Care înțelegând acel întâi samne a vieții mele, au strigat de bucurie căci ia pre mine m’au fost mântuit”<sup>118</sup> care fac, la un anumit moment, ca opera să fie greu înțeleasă, și să nu aibă acea melodicitate și fluiditate care ar fi prins mai ușor la gustul cititorului. Pe lângă acestea, se observă și prezența neologismelor încă neasimilate în limba noastră: „Apoi viderat urmează aici o birbanterie”<sup>119</sup> sau înghesuirea de termeni italieni: „Eacă, desse-ori, ceilalți rogu pe Princessa se dee semnalul combatimentului.”<sup>120</sup>

În „Întoarcerea plăieșului din Anglia, idila munteană” Asachi, ca și unii preromantici după el, preia onomastica din Corsarul lui Byron, și își numește eroul întors din Anglia - care coincide cu autorul însuși, **Codrat**.

<sup>114</sup> Ibid, p. 50, Elegie scrisă pe pînterimul unui sat.

<sup>115</sup> Grigore Asachi, *Scrieri alese*, op. cit. p. 46, La moartea părintelui meu.

<sup>116</sup> Aurel, Covaci, Petre Solomon, Virgil Teodorescu, *Byron, Opere, La moartea unei tinere domnite*, p. 131, Editura Univers, București, 1985.

<sup>117</sup> V. Nicolae Bidnei, *Limba din teatrul lui Asachi și concluzii. Arhaisme*, p. 45, în *Activitatea dramatică a lui Gheorghe Asachi*, Tipografia Saidman, Botoșani, 1941.

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Ibid, p. 46.

<sup>120</sup> Ibid, p. 48.



Acest Codrat însă nu este nici pe departe personajul titanic din Corsarul, Conrad, nu are complexitatea sa, ci este doar un simplu țăran care, într-o manieră exagerat de simplistă, povestește impresiile unui pelerinaj descris cu cuvinte arhaice, îmbătrânite, fără a fi un cavaler rătăcitor asemeni lui Childe Harold sau Conrad. El nu este devorat de spleen, precum Harold sau Conrad, cavalerii picarești aruncați într-un peisaj nou încărcat de mituri unde tronează neîncetat gândul poetului către **fugit irreparable tempus și amintirea morții**. Codrat nu are nimic în comun cu exponenții titanismului byronian, el e doar un simplu țăran care-și împărtășește impresiile din călătoria pe care o întreprinde doar în strâmta Anglie - din care fugise Byron - în jurul căruia se țese o idilă cum că acesta s-ar fi înecat în mare. „(...) că el n-a dat decât timide lăstare se datorează, poate, dincolo de anumite inhibiții și inerții ale temperamentului, faptului că devotamentul nutrit idealului clasic nu era în cazul său doar o opțiune de artă, ci și o fixație sentimentală, o fidelitate față de propria-i tinerețe.”<sup>121</sup>

Personajele feminine care secondează întotdeauna eroii, în cazul lui Codrat, Irina, poate fi privită dintr-o perspectivă forțată asemeni miresei lui Beppo sau asemeni Medorei, care însă îl așteaptă în final pe Codrat, un Beppo pierdut pe mare, cu care se căsătorește.

Unde strălucește Asachi însă sunt dramele: Petru Rareș, 1853, Elena Dragoș, 1863, și, în special drama originală în trei acte **Turnul Butului**, 1863. Acolo se întrevăd reminiscențe ale byronismului gotic amestecat cu **Strigoii** romanticului Mickiewicz într-o manieră poporană iar în balada **Turnul lui But** „(...) tehnica folclorică a metamorfozei este demonstrată epic printr-o succesiune de tablouri.”<sup>122</sup> Această tehnică devine specifică lui Asachi, idee pe care, mai târziu, Eminescu o relua, aruncând în scenă pe strigoii Arald - „genul predominant era reprezentat de bărbați, figurile patriarhale.”<sup>123</sup> (Bărbuceanu, 2019), și frumoasa regină dunăreană, ce prezintă asemănări cu Ana care îl așteaptă pe Butu, logodnicul ei, plecat la război, în Polonia și care întârzie să se întoarcă. Într-un final, Ana află că Butu a căzut pe câmpul de luptă, săgetat și că este mort, iar, în durerea ei după persoana iubită, **Ana** devine un **Manfred** feminin - „o figura hieratica patriarhală”<sup>124</sup> (Bărbuceanu, 2019) care, zbuțuit de pierderea lui Astarte, invocă forțele supranaturale. În cazul

<sup>121</sup> Paul Cornea, *Originile romantismului românesc*, p.343, Editura Minerva, București, 1972.

<sup>122</sup> George Sorescu: *Gh. Asachi*, p. 177, Publicată de Minerva, 1970.

<sup>123</sup> Bărbuceanu, C., D., (2019), *Women Mentors in ELT: Limitations, Challenges and Competencies*, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, & Behavioural Sciences EpSBS ISSN: 2357-1330, <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.215>. (...) the predominant gender was represented by men, patriarchal figures

<sup>124</sup> Bărbuceanu C. D., (2019), *Athena Rising? Mentoring in Higher Education*, *Revista de Științe Politice*. Revue des Sciences Politiques, Nr 64, pg 45-54, „hieratic or patriarchal authority figure.”



Anei, acesta o invocă pe vrăjitoarea Macrina, pentru a-și aduce iubirea din celălalt tărâm. Influența byroniană se simte la nivelul dramei, în similitudinile pe care eroii le prefigurează, deoarece „But și Ana se zbat între erotic și groază”<sup>125</sup> asemeni zbuciumului manfredian, care recunoaște incestul dar nu poate să se lepede de el și implicit de Astarte. Asachi readuce **motivul strigoiului** prin Butu, în tablourile amețitoare în care goana, cavalcada nebunească parcă ne amintește de cea a Ghiaurului:

*„Doamna-n hârcă se încrede  
Și se-implântă în păcat,  
Butu-ascultă, el purcede  
De la țărânos palat,  
Nu cum mersă la război,  
Doamno, oare nu-i strigoi! Luna luce, Butul fuge  
Preste munte, prin hârtop,  
Vântul șuieră și muge,  
Roibul sare în galop,  
Ș-amu-i duce p-amândoi,  
Doamno, oare nu-i strigoi!”<sup>126</sup>*

Motivul strigoiului se întâlnește și în folclorul nostru, iar mai înainte a fost exploatat și de Byron în *Manfred*, când Astarte își face apariția la invocarea iubitului ei, dar îi și spune de trei ori adio, asemeni spectrului lui Butu, care cade pradă farmecelor invocative ale Anei și își face apariția sub forma unui copil, reprezentând, puritatea iubirii celor doi, ca mai târziu să apară însuși Butu, în zalele de luptă.

**Magia**, care pulsează în Turnul Butului coboară din baladele nordice, și din goticul englezesc al lui Anne Radcliffe, atribute de care este transfigurat atât *Manfred* - „the gothic villan” – raufăcătorul gotic, al lui Byron, cât și Butu, ce se supune misticismelor, astfel, personajele lui Asachi, devin prin excelență, erou cu puternice tonalități preromantice, deși neexploatate până la refuz. Butu ne are nimic din complexitatea mandfrediană, cea care persistă este doar ideea dragostei reaprinse sub candela magiei nordice în decoruri gotice, presărate cu lilioci și bufnițe sub clar de lună, într-o stare onirică și cel puțin fantastică. „Clasicismul diluat și îmblânzit al celor dintâi, cu luciri și umbre preromantice, au influențat tragediile lui Asachi, și au intervenit activ, alături de repertoriul voltarian, la modelarea artei spectaculare moderne la noi.”<sup>127</sup>

Cunoscător a mai multor limbi de circulație, pentru ca „limba a fost aceea care și a găsit forma ideala”<sup>128</sup> (Chirițescu, Păunescu, 2022) din acea

<sup>125</sup> Ibid, p. 178.

<sup>126</sup> Grigore Asachi, op. cit., pp. 96-97, Turnul lui But, Pe muntele Pion, Imitație.

<sup>127</sup> V. Mândra, *Clasicism și romantism în dramaturgia românească*, p. 134, Editura Minerva, București, 1973.

<sup>128</sup> Chirițescu, M. I., Păunescu, F. A., From Moldovian Dialect to Romanian Literary Language-Similarities and Differences. „It was the language that chose the ideal form”.



perioadă și element care face trecerea de la perioada de închistări clasice spre adierile preromantice îmbietoare, Gr. Asachi ne lasă drept moștenire poezii, balade, drame lirice care alcătuiesc o bază de plecare în literatura româna nu atât de încărcată în acea vreme, reprezentând un factor ascendent pentru cultura națională. Eugen Lovinescu îl caracteriza astfel: „Fără a fi un mare poet, Asachi a fost un poet: nu pentru că a făcut versuri, ci fiindcă simțirea lui a vibrat pentru cele mai frumoase și mai înălțătoare lucruri cari cinstesc simțirea omenească. (...) în astfel de împrejurări, lira lui Asachi nu putea să nu cânte armonios.”<sup>129</sup>

### **Costache Stamati**

**Costache Stamati**, (1786 - 1869) fabulist prin excelență, bun vorbitor de limba franceză, rusă și greacă, - „Limbajul complex și specializat este manifestarea concretă a unei societăți puternice și diverse.”<sup>130</sup> (Chirițescu, Păunescu, 2021), originar din Basarabia, a fost membru fondator al Academiei Române și s-a dedicat, în special, resuscitării trecutului magnific al poporului român, devenind astfel un deschizător de drumuri și un iluminist. Deși imită și împrumută în sfera scrierilor românești, lui Stamati nu i se poate atribui o lipsă totală de originalitate, deoarece el îmbracă în haine iluministe creațiile pe care le împrumută, dându-le astfel o notă discordantă de originalitate în stearpa epocă a timpului său.

Împrumuturile pe filieră rusească și tendințele de imitație din literatura franceză îi deschid acestuia un apetit spre romantism, o aspirație, cel puțin la simptomele romantismului, însă cu substraturi clasice și renaștentiste. „Romantic prin înclinări și trăind în epoca romantismului, Stamati a cultivat uneori în opera sa proza romantică, clișeu romantic și nu s-a dat înapoi în fața macabrului romantic.”<sup>131</sup> Scrierile sale „Suceava și Alexandru cel Bun în sec. XV”, „Despre Basarabia și cetățile ei vechi” „Geniul vechi al românilor și românii de astăzi”, „Marele Ștefan și bravul său hatman Arbore”, laolaltă cu compunerile imitative sau de împrumut cântă istoria neamului românesc într-o manieră grotescă fuzionată cu închipuiri sinistre într-o explozie de imaginație unică și proprie autorului. Reîntors la origini, el caută adânc în izvoarele folclorice adevărata inspirație care-l trezește și care-i dictează o nouă linie a scrisului, iar basmul în versuri albe „Povestea povestelor”

---

p. 223, *Revista de Științe Politice*, Nr. 73, 2022.

<sup>129</sup> Eugen Lovinescu: *Gheorghe Asachi, Viața și opera lui*, p. 108, Editura Cartea românească S. A, București, 1921.

<sup>130</sup> Chirițescu, IM, Păunescu, FA., (2021), *Word vs. Term-Language for Specific Purposes*, *Revista de Științe Politice*, *Revue des Sciences Politiques*, No. 69, 93 - 108. “Complex and specialised language is the concrete manifestation of a powerful and diverse society.” p. 94.

<sup>131</sup> D. Popovici, *Romantismul românesc*, p. 462, Editura Albatros, București, 1972.



1843 însușește tresăltarea folclorică înfășurată în fantasmagoria Orientului, aici, realizându-se primele apropieri de orientalismul lui **Byron** căci „poezia, ca toate formele autentice de creativitate umana izvorăște din cunoașterea vieții.” (Bușu, 2021).<sup>132</sup>

S-a dat și comediilor „Cum era educația nobililor români în secolul trecut, când domneau fanarioții în țară” și fabulelor dar poemul care-și trage seva și inspirația din **Manfred**-ul byronian prin filiera rusească însă, - căci se cunoaște deja adorația lui Byron printre poeții ruși - rămâne **Păgânul cu fiicele sale, 1868**, ce reprezintă, de fapt, o traducere după scriitorul rus V. Jukovski și a sa baladă „Gromoboi”.

Poemul tratează tema atât de utilizată de romantici, și anume, pactul cu diavolul, iar influențele se regăsesc în modul de încropire a personajului principal – păgânul. În general, atmosfera din prima parte a poeziei respiră aerul manfredian, în care păgânul trece prin stări asemănătoare celor lui Manfred, lamentându-se în **decoruri** de o seriozitate macabră, răvășit de gândul sinuciderii, dar lipsindu-i adevărata dimensiune a geniului și filosofarea superioară specifică demoniacilor byronieni:

*„Pe țărm lângă Dnistru, apă spumegată,  
Sus pe pisc înalt,  
Fiind miez de noapte, Păgânul odată  
Stătu întristat;  
Împrejur-i luncă deasă și băltoasă,  
Iar sub dânsul mal,  
Peste ape neguri, noaptea-ntunecoasă,  
În văi și pe deal.  
Pe-a cerului boltă negreață adâncă,  
Prin munți geme vânt,  
Pădurea vuieste; iar lupul în luncă  
Tremura urlând.  
Deci ridicând capul, Păgânul strigară  
Cu răcnet turbat:  
**„O, soartă cumplită, soartă mult amară!**  
Noroc ne-ndurat,  
De ce mi-ai dat crucea și creștinătatea,  
Și trai osândit,  
Iar altora aur și cinstele toate  
Câte au poftit?  
N-am adăpost de hălăduință  
Și în zadar plâng...  
Destul! deci la tine cei ajutorință,*

<sup>132</sup> Bușu, A., F., (2021), *Erlebnis and Techne as Essential Constituents of Poetry*, Revista de Științe Politice, Revue des Sciences Politiques, No. 71, pg. 130-138. „Poetry, like all authentic forms of human creativity, springs from the knowledge of life.”



Păgânul „ (...) tulburător prin reminiscentțele sale byroniene (...)”<sup>134</sup> este, mai curând, detașat de atributele superioare manfrediene și faustiene, în același timp, părând desprins dintr-un oarecare basm al lui Stamati, fără conștiința superioară a geniului pe pământ, fără să fie frământat – „emoțiile conțin informații valoroase despre conexiunile interumane”<sup>135</sup> (Bușu, 2020) decât de un trecător zbucium, care nu permite nici o alăturare de tip psihologic sau metafizic cu eroul byronian, singura similitudine pe care Stamati a absorbit-o fiind decorul gotic și o oarecare interferență în deplângerea soartei umane, deși incomparabil cu lamentările manfrediene:

*„Voi umple lampa iar, dar nici așa,  
N-o să-mi lumine pin' la urmă veghea,  
Căci somnul meu, dacă-ațipesc, nu-i somn,  
Că gândul treaz ce pururi mă-ntărăță  
Și nu-mi dă pace, inima-i o veghe  
Iar ochii mei, dacă se-nchid cumva,  
Privesc în mine.  
Totuși eu trăiesc,  
Am chip și trup de om care respiră. Durerea, celor înțelepți li-i sfetnic  
Măhnirea e cunoaștere, și-acei  
Care cunosc adânc, jelesc mai aprig  
Fatalul adevăr. Pomul științei  
Nu-i arborele vieții, iar știința  
gândirea și înțelepciunea lumii  
Le-am cercetat și am destula vлага  
Spre-a le supune minții. **Ce folos?**  
Făcut-am omenirii numai bine,  
Aflat-am chiar și binele-ntre oameni,  
**Dar ce folos?** Dușmani destui avut-am,  
Nici unul nu m-a-nfrânt, mulți au căzut,  
**Dar ce folos?** Căci Binele și Răul,  
Virtuți și patimi, tot ce văd la alte  
Ființe, fost-au pentru mine doar  
Ca ploaia în deșert, din ceasu-aceia  
Fără de seamă. Teama nu-mi e. Simt  
Că-s blestemat să nu mă-ncerce teama.”<sup>136</sup>*

<sup>133</sup> Constantin Stamati, *Muza Românească, Compuneri originale și imitații din autorii Europei*, Păgânul cu fiicele sale, p. 197, Editura pentru literatura, București, 1967.

<sup>134</sup> Ibid, Introducere de Ion Rotaru, p. XXIV.

<sup>135</sup> Bușu, A., F., (2020)., *Emotional Intelligence as a Type of Cognitive Ability*, Revista de Științe Politice, Revue des Sciences Politiques, No. 66, 204-215. „Emotions contain valuable information about interhuman connections”

<sup>136</sup> Byron, *Poeme*, traducere de Virgil Teodorescu, Manfred, p.206, Editura Minerva, Biblioteca pentru toți, București, 1983.



**Păgânul** nu are complexitatea manifestărilor interioare ale lui **Manfred** care „(...) cauzează un conflict între limitele mortale ale corpului său și mintea sa care aspiră la nemurire.”<sup>137</sup>, acest Faust solitar ce dorește sete de repaos, cu exacerbări virulente ale problemelor metafizice pe care și-i le pune, revenind în mod obsesiv la aceeași întrebare retorică „**Dar ce folos?**”. Păgânul dorește numai rezolvarea unui conflict, nici pe departe atât de chinuitor, dar care, se pare, că-l pune și pe acesta în fața suicidului și implicit în fața **Diavolului, un demon** căruia îi lipsește „(...) doctrina răzvrătirii sceptică dezvoltată de Childe Harold în cânturile de mai târziu, și pe care Manfred o exprimă înainte de moartea sa.”<sup>138</sup> (traducerea noastră)

Atingerile sporadice cu Lordul Byron se opresc aici, pentru că nici măcar figura demonului nu mai aduce aminte de Satanul frumos din Cain și nici de îngerii din Heaven and Earth, ci este portretizat prin infuzie folclorică, neavând nimic din atributele prometeice, de geniu ale îngerilor decăzuți. Stamati portretizează figura **demonului** într-un mod pueril, ce nu captează în nici un fel fascinația marilor demoni romantici:

*„Un bătrân cu barba țapoșă, ciudată,  
Cu ochi scânteieți,  
Grebănos de spate, având căngi și coadă,*

*Coarne și un băț.*”<sup>139</sup>, poate pentru că „Pe autorul demonului, Stamati l-a descoperit mai târziu, când preferințele sale, firesc, au luat o alta turnură.”<sup>140</sup>, este de părere, Elena Cervinschi. Byron îi lasă însă lui Stamati fascinația decorurilor gotice, pe care acesta din urmă le combină cu scene din epopeea lui Ariosto, care - în viziunea acestor „ creatorii propriu-zisi, de prelucrătorii motivului dacic (...)”<sup>141</sup> cum îi numea Ovidia Babu-Buznea pe Asachi și Stamati – dă naștere, în final, unui fabulos excentric în Eroul Ciubăr Vodă.

## Bibliografie:

<sup>137</sup> Robert F Gleckner, Bernard G Beatty, *The Plays of Lord Byron: Critical Essays*, p 337, Publicată de Liverpool University Press, 1997 „(...) engendered a conflict between his mortally limiting body and his immortally aspiring mind.”

<sup>138</sup> Peter Larsen Thorslev, *The Byronic hero: types and prototypes*, p. 179, Publicată de University of Minnesota Press, 1962 „(...) skeptical and rebellious doctrine developed by Childe Harold in the later cantos, and which Manfred expresses before his death.”

<sup>139</sup> Constantin Stamati, op. cit., p. 198, Păgânul cu fiicele sale.

<sup>140</sup> Elena Cervinschi, *Lermontov în România*, p.20, Publicată de Editura Minerva, 1987

<sup>141</sup> Ovidia Babu Buznea, *Dacii în conștiința romanticilor noștri: schiță la o istorie a dacismului*, p. 40, Publicată de Minerva, 1979.



- Asachi, G., (1961), *Rolul lui Gh. Asachi în dezvoltarea culturii românești*, p. 26, în *Scrieri alese*, Editura Tineretului, București.
- Bărbuceanu, C., D., (2019), *Women Mentors in ELT: Limitations, Challenges and Competencies*, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, & Behavioural Sciences EpSBS ISSN: 2357-1330, <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.215>.
- Bărbuceanu C. D., (2019), *Athena Rising? Mentoring in Higher Education*, Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques, Nr 64, p. 45-54.
- Bidnei, V. N., (1941), *Limba din teatrul lui Asachi și concluzii. Arhaisme*, p. 45, în *Activitatea dramatică a lui Gheorghe Asachi*, Tipografia Saidman, Botoșani.
- Bone D., (2004), *The Cambridge Companion to Byron*, p. 24, Cambridge University Press.
- Buznea, O., B., (1979), *Dacii în conștiința romanticilor noștri: schiță la o istorie a dacismului*, p. 40, Editura Minerva.
- Bucur, M., Dima A., Papadima O., (1972), *Istoria și teoria comparatismului în România*, p. 179, Editura Academiei Republicii Socialiste România.
- Bușu, A. F., (2020), *Emotional Intelligence as a Type of Cognitive Ability*, Revista de Științe Politice, Revue des Sciences Politiques, No. 66, p. 204-215.
- Bușu, A. F., (2021), *Erlebnis and Techne as Essential Constituents of Poetry*, Revista de Științe Politice, Revue des Sciences Politiques, No. 71, p. 130-138.
- Byron*, (1985), *Opere*, Aurel, Covaci, Petre Solomon, Virgil Teodorescu, La moartea unei tinere domnite, p. 131, Editura Univers, București.
- Byron*, (1983), *Poeme*, traducere de Virgil Teodorescu, Manfred, p. 206, Editura Minerva, Editura Biblioteca pentru toți, București.
- Cardwell A. R., (2004), *The Byron Phenomenon în Romanian Culture*, p. 191 în *The reception of Byron în Europe*, Continuum International Publishing Group.
- Cervinski, E., (1987), *Lermontov în România*, p. 20, București, Editura Minerva.
- Chirișescu, IM, Păunescu, FA., (2022), *From Moldovian Dialect to Romanian Literary Language--Similarities and Differences*, p 223, Revista de Stiinte Politice, Nr. 73.
- Chirișescu, IM, Păunescu, FA., (2021), *Word vs. Term-Language for Specific Purposes*, Revista de Științe Politice, Revue des Sciences Politiques, No. 69, 93-108.
- Cornea, P., (1972), *Originile romantismului românesc*, p. 343, Editura Minerva, București.
- Sorescu, G., (1970), *Gh. Asachi*, p. 177, Editura Minerva, București.
- Gleckner, R. F., Beatty, B. G., (1997), *The Plays of Lord Byron: Critical Essays*, p. 337, Liverpool University Press.
- Husar, A. (1993), *Ideea europeană, sau, Noi și Europa: istorie, cultură, civilizație*, p. 130, București, Editura Institutul European.
- Lovinescu, E., (1921), *Gheorghe Asachi, Viața și opera lui*, p. 108, Editura Cartea românească S. A, București, 1921.
- Mândra, V., (1973), *Clasicism și romantism în dramaturgia românească*, p. 134, Editura Minerva, București.
- Popovici, D., (1972), *Romantismul românesc*, p. 462, Editura Albatros, București.
- Săcui, O. C, Zalis H. (1981), *Romantismul în literatura română: cercetare bibliografică*, p. 248. Publicată de Biblioteca Centrală, Universitară București.
- Stamati, C., (1967), *Muza Românească, Compuneri originale și imitații din autorii*



- 
- Europei, Păgânul cu fiicele sale*, p. 197, Editura pentru literatura, București.
- Turdeanu E., (1985), *Études de littérature roumaine et d'écrits slaves et grecs des principautés roumaines*, p. 381, Brill Archive.
- Thorslev, P. L., (1962), *The Byronic hero: types and prototypes*, p. 179, University of Minnesota Press.

# Teaching with Task Group

Loredana-Daniela ISPAS\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.23>

## Abstract:

*Teaching English for Specific Purposes (ESP) with task group is a provocative job for any professor and implies good knowledge of effective management of collaborative group work. This job requires flexibility, adaptability, and ongoing support. Professors promote collaboration, and enhance the learning experience of the students by implementing several strategies, such as : the clear definition of the objectives, the assigning of specific roles and responsibilities to each member of the task group, considering the group composition in terms of heterogeneity and/or homogeneity, by bringing different perspectives and ideas, and productive communication.*

*Higher education institutions often have diverse student populations in terms of cultural backgrounds, prior educational experiences, learning styles, and abilities. In teaching this diversity can present challenges in terms of meeting the needs and expectations of all students.*

**Keywords:** *challenging contexts, cooperative strategies, heterogeneity, homogeneity, task group*

## Abstract:

*Predarea limbii engleze folosită în diverse domenii de specialitate cu ajutorul grupului de lucru reprezintă un aspect provocator pentru orice profesor și implică cunoașterea deplină a noțiunilor de management de lucru în echipă. Flexibilitatea, adaptabilitatea și asistența permanentă sunt elemente esențiale pentru susținerea acestui tip de lucru. Definirea clară a obiectivelor, atribuirea responsabilităților fiecărui membru al grupului de lucru, analizarea atentă a grupului format în ceea ce privește eterogenitatea sau/și omogenitatea evidențiind diferite idei și perspective sunt strategii implementate de profesori pentru a promova colaborarea și pentru a îmbunătăți experiența de învățare a studenților.*

*Populația studentească din învățământul superior prezintă o tipologie diversă de la mediul cultural, experiența educațională anterioară până la stiluri de învățare și abilități. Această diversitate duce la adevărate provocări în privința nevoilor și așteptărilor studentului.*

**Cuvinte-cheie:** *contexte provocatoare, strategii de cooperare, caracter eterogen, caracter omogen, grup de lucru*

---

\* Department of Applied Modern Languages, University of Craiova, email: [loredana\\_mar@yahoo.com](mailto:loredana_mar@yahoo.com)



## Teaching in challenging contexts

In recent years the profile of the students in academic environments has changed enormously, especially as regards their goals and motivations. The reasons why this is happening are numerous. For example, there has been a shift towards valuing experiential learning and career readiness over traditional academic pursuits; the student population has become more diverse, with an increasing number of students of different racial and ethnic backgrounds; technological advancements have become iconic, many students now use laptops, tablets, and other devices to access learning materials and participate in online classes; economic factors have led to more students working part-time or full time while attending school, which can impact their academic performance. The modern students are often expected to juggle multiple responsibilities, including coursework, extracurricular activities, part-time jobs and social life. They tend to be more open-minded by accepting the diversity than previous generations. They are more likely to embrace different cultures, lifestyles, and ideas, which can lead to more inclusive and tolerant communities. Many modern students are deeply committed to social and environmental issues, such as climate change, social justice, and equality. These students want to find out immediate answers "to *why* they do what they do and what the individual hopes to accomplish. The pursuit of good work as an ideal can help young people to choose goals that are both personally rewarding and socially meaningful, to pursue their dreams as a valued member of society without "selling out" to counterproductive forces and temptations".<sup>142</sup> (Shernoff, D.J., 2013:29)

Over the years, as a professor, you may have encountered different typologies of students: high-achievers (dedicated, motivated students), procrastinators (students struggling with time management and organization), nonchalant students (they may lack motivation or interest in their coursework), multitaskers (these students have a lot on their plate, balancing with lectures, work, or other responsibilities), struggling students (they have difficulty understanding concepts or keeping up with coursework), or social butterflies (students enjoy socializing and may be easily distracted by social activities and events). To achieve the overall success in teaching, the professors should stay up-to-date with current

---

<sup>142</sup> Shernoff, David J., *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*, Springer Science + Business Media New York, 2013, p. 29.



research and trends in their field. Planning and preparation are keys to a successful class. By creating good lesson plans and developing clear learning objectives, the professors engage the students in the learning process.

The complexity and multifaceted individuality, shaped by a variety of cultural, social, and technological factors, of the modern student have made the professors teach in challenging contexts by implementing more authentic plans that support and enhance student learning. Students are being asked to perform English for specific purposes (in our case, English for Mechanical Engineering) at a high academic level and to read, write, and speak properly in different situations. " If communication in English is to be perceived by the learners as the main goal of the course, English should be used for real communication in the classroom as much as possible. This means introducing some of the English needed for genuine communication early in the course, for example, that needed for routine greetings, instructions, and requests. And, depending on the overall objectives of the course, as much as possible should also be given to realistic work on the language skills that the learners need to master, for example, conversation, reading comprehension, or written composition".<sup>143</sup> (Davis, P., Pearse, E., 2000:5) Working with *task groups* represents an efficient strategy to accomplish the goals. That's why the professors should craft and structure the *task group* to produce anticipated results. It is well-known that the cooperative learning based on instructional strategies provides development in academic teaching. Differentiated instruction is the most suitable approach, in our opinion, that involves adapting instruction to meet the diverse learning needs of students. Varying the level of difficulty along with providing multiple modes of instruction (audio or visual materials, group or individual activities, or interactive technology-based activities) can generate an inclusive and supportive learning environment in English courses.

Teaching in challenging contexts can present a unique set of difficulties for professors. These contexts can include teaching students who come from diverse cultural backgrounds. Professors must recognize and value the cultural diversity of their students. By incorporating students' cultural backgrounds into their teaching, professors can create a more inclusive and engaging learning experience. This can be done by including diverse perspectives into lesson plans, providing culturally relevant materials, and acknowledging the strengths and challenges that students from different cultural background may face. Students may also come to class with a wide range of abilities and needs. Professors must be

---

<sup>143</sup> Davis, Paul, Pearse, Eric, *Success in English Teaching*, Oxford University Press, 2000, p. 5.



able to differentiate instruction to meet the diverse needs of their students. Here we can include a variety of teaching strategies and materials, providing opportunities for student choice, and offering individualized support. "In this sense, the teacher has to come up with materials that rise the learners' attention and stimulate them to produce effective utterances. The topics should be connected either to their work, leisure time hobbies or other points of interest. A survey at the beginning of the course would help the teacher get a clear idea of what exactly they enjoy doing or talking about. Moreover, the teacher has to focus on finding a wide range of activities so that students don't get bored and permanently discover something new."<sup>144</sup> (Andrei, C. M., 2022:175) Professors must be flexible and able to adapt to these challenging situations as they arise. By adjusting lesson plans or by finding creative solutions to problems professors prove flexibility. A deep commitment to students and a willingness to be flexible, adaptable, and creative in response to the unique needs of each situation are required for teaching in challenging environments. By prioritizing relationships, cultural responsiveness, differentiation, and flexibility, professors can create a positive and supportive learning environment that fosters growth and development for all students.

Working with diverse students in universities can be both challenging and rewarding. There are some tips useful for the professors for effectively working with diverse students in university settings: create an environment where students feel welcome, accepted, and valued regardless of their background, culture, or ethnicity; encourage respect and open-mindedness towards diversity and actively discourage discriminatory behavior; learn about the cultures and backgrounds of the students to better understand their experience and perspectives; provide support services such as counseling, tutoring, and mentoring to help students who may be struggling academically, socially, or emotionally. "Culture is the combined characteristics of a group of people. It encompasses the behaviors and beliefs that distinguish or are common to a particular community. All people who are a part of the same community have their own unique culture, and it is our own culture that drives our perceptions of the world. Each cultural community has its own language, and, in many ways, learning a new language is equivalent to learning a new culture"<sup>145</sup> (Honigfel, A., Dove, M.G., 2010:20)

---

<sup>144</sup> Andrei, Cristina Maria, *Training and Improving Adults' Speaking Skills*, Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate, Anul XVIII, Nr. 1/2022, p. 175.

<sup>145</sup> Honigfil, Andrea, Dove, Maria G., *Collaboration and Co-teaching - Strategies for English Learners*, Corwin, 2010, p. 20.



## **Cooperative strategies - Teaching with Task Groups**

Group composition is an important aspect in teaching as it can impact student engagement, learning outcomes, and overall classroom dynamics. A key factor when we compose groups in teaching is to consider the learning objectives of the task, and the skills or competencies that students will need to demonstrate. This can help to guide the composition of the groups, as well as the types of tasks or activities assigned to each group. Another factor is promoting inclusivity and providing opportunities for students to learn from one another. Inclusivity means accepting diversity in terms of gender, race, ethnicity, language, and socio-economic background. Professors should take into account also the abilities of each student when composing groups, and aim to create balanced groups that allow for peer support and collaboration. The consideration of the interests and preferences of each student helps to increase engagement and motivation among students. Obviously, there must be a balance regarding the group size, but it is preferable for groups to be small enough to allow for individual contributions and large enough to promote collaboration and peer support.

Cooperative strategies in Higher Education refer to instructional methods that involve students working together in small homogeneous or heterogeneous groups to achieve a common learning goal. These strategies are designed to promote active participation, collaboration, and mutual support among students. "To become cooperative, groups must work together to accomplish shared goals. They need to discuss work with each other and help each other to understand it. Of course, this does not happen instantly, it is a gradual process aided by a clear teaching programme of small group and interpersonal skills together with tasks and teaching techniques that foster interdependence"<sup>146</sup> (Jolliffe, W., 2007:4) Collaborative learning is a strategy by involving students working together to complete a task or solve a problem. Within this strategy there are implied peer teaching, group discussion, and group projects. Jigsaw technique deals with the division of the students into small groups, and each group is assigned a portion of material to study. After mastering their part, students regroup and share their findings with the other groups. Another cooperative strategy is group investigation where students work together in small groups to conduct research on a topic, analyse data, and present their findings to the class. In cooperative writing students work together to write a report or essay. Each student is responsible for a portion of writing, and the group works collaboratively to create a

---

<sup>146</sup> Jolliffe, Wendy, *Cooperative Learning in the Classroom. Put it into Practice*, Paul Chapman Publishing, 2007, p.4



cohesive piece. Cooperative strategies in education have been shown to improve students' academic achievement, social skills, and self-esteem. These strategies also help students develop critical thinking and problem-solving skills and prepare them for success in the workforce.

To sum up, group composition in teaching should be intentional and carefully considered to promote inclusivity, engagement, and learning outcomes. By taking into account the learning objectives, diversity, abilities, interests and preferences, and group size, professors can organize effective learning environments that support student success.

### **Heterogeneity vs. Homogeneity**

Crafting activities for a task group can be a great way to facilitate collaboration, encourage creativity, and promote productivity. Brainstorming sessions where group members can share their ideas and thoughts on a particular topic can be scheduled. This encourages everyone to participate and contribute. By giving the group a complex problem to solve can help foster teamwork and collaboration, as well as develop critical thinking skills.

Whether heterogeneity or homogeneity is better for group work depends on the nature of the task and the goals of the group. "The existence of different types of learners in the same classroom inevitably impacts the learning and teaching process, and phrases such as 'dealing with heterogeneity' and the 'problem of heterogeneity' occur frequently in academic literature. Yet, studies that compared heterogeneous and homogeneous groups of students in various subject areas reveal contradictory findings, with some showing that heterogeneous classes do not necessarily lead to problems or lower levels of success. The advantages and disadvantages of either type of grouping can be relative to certain learner types."<sup>147</sup> (Rokita-Jaskow, J., Wolanin, A., 2021:255)

Heterogeneity in the lecture room refers to the diversity of backgrounds, skills, interests, and learning needs of students in a single lecture room. Heterogeneity can present both challenges and opportunities for teachers. It requires professors to be flexible, creative, and intentional in their teaching strategies. By using a combination of these approaches, professors can produce a classroom environment that meets the needs of all students. Heterogeneous groups can bring a wide range of perspectives, experiences, and skills to task, which can lead to more innovative and creative solutions, and a more comprehensive understanding of complex problems. This can be particularly useful for

---

<sup>147</sup> Rokita-Jaskow, Joanna, Wolanin, Agata, *Fancing Diversity in Child Foreign Language Education*, Second Language Learning and Teaching, Springer, 2021, p. 255.



tasks that require a high degree of creativity, problem-solving, or critical thinking. The challenges for heterogeneous groups are represented by communication barriers, conflict, and bias.

Homogeneous groups, on the other hand, may have a shared understanding of the task and may work more efficiently due to a common language and communication style. This can be particularly useful for tasks that require a high degree of coordination of technical expertise. However, homogeneous groups may also face challenges such as groupthink, a lack of diverse perspectives, and a limited range of solutions.

In general, the optimal composition of a group depends on the task at hand and the goals of the group. A balance between heterogeneity and homogeneity can be a valuable approach, where groups may have a mix of diverse perspectives and similar skills or backgrounds. Ultimately, the most important factor is the ability of the group to work together effectively towards the task's objectives.

## Conclusions

Cooperative learning involves grouping students into teams and encouraging them to work together to achieve their goals. Teaching with homogeneous task groups (students with a similar skill level) allows the professor to target instruction to meet the specific needs of those students. Homogeneous groupings can be beneficial, in a way, for example, students can progress more quickly and efficiently. However, homogeneous groupings also have some drawbacks, for instance, when students are grouped homogeneously, there is a risk of limiting exposure to a diverse range of perspectives and skills. Homogeneous grouping students may be labeled as "low-performance" or "high-performance", possibly affecting their self-esteem. A heterogeneous task group is often used in situations where creativity, innovation, and problem-solving are required. Both homogeneous and heterogeneous task groups have their advantages and disadvantages. Teaching English for Specific Purposes (ESP), in our case English for Mechanical Engineering, using *task groups* can be an effective approach for adult learners, as it allows them to apply their language skills in a meaningful and relevant context. For this reason, we try to find an equilibrium by promoting and establishing both homogeneous and heterogeneous task groups.

Teaching ESP with task groups can be a powerful way to engage adult learners and help them to develop the language skills they need to succeed in their field of study or profession.



---

## References:

- Andrei, C. M., (2022), *Training and Improving Adults' Speaking Skills*, Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate, Anul XVIII, Nr. 1/2022, 172-176.
- Davis, P., Pearse, E., (2000), *Success in English Teaching*, Oxford University Press.
- Honigsfil, A., Dove, M. G., (2010), *Collaboration and Co-teaching - Strategies for English Learners*, Corwin.
- Jolliffe, W., (2007), *Cooperative Learning in the Classroom. Put it into Practice*, Paul Chapman Publishing.
- Rokita-Jaskow, J., Wolanin, A., (2021), *Fancing Diversity in Child Foreign Language Education*, Second Language Learning and Teaching, Springer.
- Shernoff, D. J., (2013), *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*, Springer Science + Business Media, New York.

# Interlacing Resources, Methodologies, and Challenges: A Triadic Analysis of EFL Pedagogy

Lavinia Costinel LĂPĂDAT\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.24>

## Abstract:

*The present paper provides a comprehensive exploration into the multifaceted world of Teaching English as a Foreign Language (EFL), investigating the interconnectedness of three pivotal aspects of EFL teaching: resources, methodologies, and challenges. As the global demand for English proficiency continues to rise, so does the need for effective and innovative EFL teaching strategies. Understanding the interconnectedness of these three primary elements - resources, methodologies, and challenges - is crucial for educators aiming to provide quality EFL instruction. Resources, ranging from traditional textbooks to digital technologies, form the backbone of content delivery. Methodologies, grounded in diverse pedagogical theories, dictate the approach to teaching and learning. Challenges, including cultural and linguistic diversity, and resource constraints, often define the parameters within which educators operate. By exploring these interlaced elements, this study aims to contribute to the discourse on EFL pedagogy, providing insights into the complex dynamics of teaching English in a rapidly globalizing world.*

**Keywords:** *resources, methodologies, challenges, EFL, teaching*

## Rezumat:

*Lucrarea de față oferă o explorare cuprinzătoare în paradigma complexă a predării englezei ca limbă străină (ELS), investigând interconexiunea a trei aspecte esențiale ale predării ELS: resurse, metodologii și provocări. Pe măsură ce necesitatea globală de competență în limba engleză continuă să crească, la fel crește și nevoia dezvoltării de strategii de predare ELS eficiente și inovatoare. Înțelegerea interconexiunii dintre aceste trei elemente primare: resurse, metodologii și provocări este crucială pentru profesorii care își propun să ofere instruire ELS de calitate. Resursele, de la manuale tradiționale la tehnologii digitale, formează structura esențială a furnizării de conținut. Metodologiile, bazate pe diverse teorii pedagogice, dictează abordarea predării și învățării. Provocările, inclusiv diversitatea culturală și lingvistică, cât și constrângerile legate de resurse, definesc adesea parametrii în care își desfășoară activitatea profesorii. Explorând aceste elemente interconectate, acest studiu își propune să contribuie la studiul continuu*

\* Department of Applied Modern Languages, Faculty of Letters, University of Craiova.



**Cuvinte cheie:** *resurse, metodologii, provocări, ELS, predare*

## **Introduction**

In the panorama of contemporary pedagogy, the task of Teaching English as a Foreign Language (EFL) has emerged as a critical area of focus, drawing attention from educational researchers, language experts, and policy-makers alike. The dynamics of EFL teaching encapsulate a rich tapestry of resources, methodologies, and challenges, each presenting unique implications for the education of the 21st-century learner. This study embarks on an exploratory journey into the intricate world of EFL, aiming to shed light on the convergence of these three fundamental aspects and their impact on shaping effective pedagogical practices. The effective utilization of modern resources and methodologies in teaching EFL can enhance language learning outcomes by promoting engagement, authenticity, learner-centeredness, and communicative competence. However, it is essential for educators to adapt and integrate these resources and methodologies based on the specific needs and contexts of their learners.

Firstly, as the building blocks of language instruction, resources encompass a wide range of tools, from traditional textbooks and teacher-prepared materials to digital media, online platforms, and language laboratories. The judicious use of these resources not only aids in the delivery of content but also fosters learner engagement, thereby enhancing the overall learning experience. However, the selection, adaptation, and integration of these resources into the curriculum present several pedagogical considerations that necessitate careful examination.

Secondly, the methodologies employed in EFL teaching form the backbone of the instructional process. Over the years, a myriad of teaching methodologies has emerged, each with its unique theoretical underpinnings and instructional strategies. From the conventional Grammar-Translation and Direct Methods to the more contemporary Communicative Language Teaching and Task-Based Language Teaching approaches, these methodologies have significantly shaped the course of EFL teaching. This exploration aims to delve into these varied approaches, understanding their strengths, limitations, and suitability in different teaching contexts.

Lastly, the sphere of EFL teaching is also fraught with numerous challenges. Cultural differences, linguistic diversity, learner motivation, and resource constraints are but a few of the hurdles that EFL teachers grapple with daily. These challenges, while daunting, present



opportunities for growth and innovation in teaching practices. Thus, a comprehensive understanding of these challenges is paramount to developing effective strategies to overcome them.

Undoubtedly, the interplay of resources, methodologies, and challenges in EFL teaching forms a complex yet fascinating landscape. By conducting a triadic analysis of these aspects, this exploration aims to provide a holistic perspective of EFL pedagogy, contributing valuable insights to the ongoing discourse on effective language teaching. Through this endeavour, we hope to offer a robust framework that can guide EFL teachers, helping them navigate the intricacies of their profession and ultimately, enhancing the quality of language education.

### **Utilizing Resources in the Landscape of Teaching English as a Foreign Language**

Teaching English as a Foreign Language (EFL) is a dynamic field that leverages a diverse array of resources. These resources are essential tools in pedagogy, from textbooks and multimedia to online platforms, language labs, and even cultural artifacts.

Traditionally, textbooks have been the primary resource in language teaching, providing a structured framework for both teachers and learners. For teachers, they provide a graded content, structured, standardized curriculum with pre-designed lesson plans, activities, and assessments, which can significantly ease the burden on teachers, particularly those with limited experience, while for learners, they can offer a consistent reference point, aiding them in navigating the complexities of English grammar, vocabulary, and syntax. Harmer defends the value of textbooks asserting, "Textbooks provide guidance and assistance for inexperienced teachers" (Harmer, 2007:144). In this sense, textbooks are often seen as a teacher's mainstay in the EFL classroom. One of their primary advantages is the structure and organization they provide. They follow a systematic, step-by-step approach, gradually building on language skills and concepts. This progression lends a sense of direction and coherence to the learning journey, which can be particularly beneficial for beginners and less confident learners. Additionally, textbooks often incorporate a balance of language skills – reading, writing, speaking, and listening – providing varied opportunities for practice and reinforcement. The inclusion of exercises, activities, and assessments allows for immediate application and evaluation of learning, enhancing the learners' engagement and understanding.

Textbooks also often reflect the results of extensive research and pedagogical expertise, incorporating effective teaching strategies and the latest language learning theories. Hence, they can act as a guide, especially



for less experienced teachers, in adopting best practices in language instruction. Moreover, textbooks can serve as a common reference point for learners, fostering independent study and self-assessment. Their accessibility - in terms of availability, cost, and ease of use - further enhances their appeal as an EFL resource.

It's crucial to remember that the effectiveness of textbooks can be maximized when they are adapted to meet the specific needs and contexts of the learners, rather than being followed rigidly. As Harmer rightly points out, "The skill of the teacher lies in knowing how to use the book rather than being used by it" (Harmer, 2007:152). This emphasizes the need for teachers to employ textbooks judiciously, adapting, supplementing, and even omitting content as necessary, to provide an engaging, relevant, and effective EFL learning experience.

Nevertheless, the textbook is not without its critics. McGrath points out that textbooks may not meet the specific needs of all learners, stating, "textbooks might not reflect the learners' needs, particularly those in ESP contexts" (McGrath, 2002:72). Hence, the necessity for supplementary materials and resources, as an over-reliance on textbooks can stifle creativity and flexibility in teaching. The static nature of textbooks may not always cater to the diverse learning styles and cultural backgrounds of EFL learners. Thus, while textbooks are a valuable resource, they should be used judiciously and supplemented with other materials to enhance learning outcomes. As Richards and Rodgers astutely note, "The textbook thus becomes not a tyrant, but a resource for the effective teaching of language and culture" (Richards and Rodgers, 2001:251), underscoring the need for teachers to leverage textbooks as one among many tools in their instructional toolkit, promoting a more holistic, learner-centric approach to EFL teaching.

In the digital age, multimedia resources have become increasingly significant. Videos, audio recordings, and interactive software can expose learners to authentic language use, aiding in comprehension and pronunciation. Warschauer and Kern explain, "Multimedia technology offers a rich context for language learning, as it provides access to authentic materials and enables a multisensory learning environment" (2000:11). Furthermore, these resources enhance learners' engagement, making learning more enjoyable and contextually relevant. Audio and video materials, such as songs, films, and podcasts, provide authentic linguistic contexts that expose learners to the nuances of pronunciation, intonation, and colloquial language use. These resources, through their combination of verbal and non-verbal cues, can help learners gain a more holistic understanding of the language.



Interactive games and digital applications add a dynamic, hands-on dimension to learning. They allow for individualized, self-paced learning, often transforming tedious grammar exercises and vocabulary drills into enjoyable activities. Furthermore, they can foster collaboration and communication among learners, thereby enhancing their speaking and listening skills. Moreover, multimedia resources can cater to diverse learning styles and intelligences. For visual learners, images and videos can be more impactful than textual content. For auditory learners, songs and podcasts can be particularly effective. For kinesthetic learners, interactive games can enhance engagement and retention.

Despite their advantages, the effective integration of multimedia resources requires careful planning and pedagogical consideration. Teachers need to ensure that these resources align with the learning objectives and are accessible and suitable for all learners. As Levy points out, "Technology should not drive pedagogy; rather, pedagogy should drive technology" (Levy, 1997:75). This underscores the need for a thoughtful, learner-centered approach to the incorporation of multimedia resources in EFL teaching.

The advent of digital technology has revolutionized the landscape of EFL teaching, with online platforms emerging as indispensable resources. "The future education trend cannot be separated from technology" (Bărbuceanu, 2020:44), and resources such as websites, language apps, and online courses have provided access to English learning anywhere, anytime, thus breaking geographical and temporal barriers. Online platforms provide a flexible and accessible learning environment that transcends geographical boundaries, making it possible for learners to access instructional content anytime, anywhere. They offer a wealth of resources - interactive lessons, multimedia content, quizzes, discussion forums, and even automated feedback, enhancing the depth and breadth of learning experiences. One significant advantage of online platforms is their potential for individualized learning. They allow learners to progress at their own pace, repeating lessons as necessary, and focusing on their specific areas of weakness. Furthermore, many of these platforms utilize adaptive algorithms that customize content based on the learners' performance, thereby optimizing learning outcomes. Moreover, online platforms can facilitate collaborative learning. Discussion forums, shared documents, and real-time editing tools enable learners to interact, discuss, and work together on projects, thereby enhancing their communicative competence in English.

The Internet is a treasure trove of resources, offering everything from grammar exercises to interactive language games, and forums for linguistic interaction. Krajka expounds, "The Internet can be a significant



ally in enhancing the language learning experience by providing diverse resources and authentic materials" (Krajka, 2012:56). It's also a platform for virtual language exchange programs, enabling direct interaction between learners from different linguistic backgrounds. One of the key resources available on the Internet is authentic materials, such as online newspapers, blogs, podcasts, and videos. These materials expose learners to English as it is used in real-life contexts, enhancing their understanding of cultural nuances, colloquial language, and varying accents. Online dictionaries and language learning websites provide interactive tools for vocabulary building and grammar practice. Websites like British Council's Learn English and BBC's Learning English offer a wealth of exercises, games, and quizzes to reinforce language skills. Furthermore, the Internet enables connections with native speakers and other language learners worldwide, through language exchange websites and social media platforms. These interactions offer opportunities for authentic communication, fostering learners' speaking and listening skills. However, while the Internet offers extensive resources, it is crucial to use them judiciously. Teachers should carefully select and evaluate these resources to ensure their relevance, accuracy, and appropriateness. As Krajka points out, "It is not the quantity, but the quality and relevance of online materials that can truly enhance language learning" (Krajka, 2012:123). Thus, the Internet, with its vast and continually evolving resources, when used thoughtfully, can be a powerful tool and an invaluable asset in EFL teaching.

Language labs, traditionally associated with audio-lingual methods, are another vital resource as they provide a controlled environment where learners can practice listening, speaking, and even writing skills. These labs, equipped with computer-assisted language learning (CALL) facilities, provide an environment conducive to interactive, student-centered learning. One of the primary benefits of language labs is the ability to offer individualized instruction. Students can work at their own pace, repeating exercises as necessary, and focusing on their particular areas of difficulty. This personalized approach caters to diverse learning needs and styles, potentially leading to improved learning outcomes. Moreover, language labs offer a variety of multimedia resources, including audio, video, and interactive exercises, which can enhance the learning experience. Audio materials enable students to listen to accurate pronunciation and intonation, thereby improving their listening and speaking skills. Interactive exercises and games make language practice engaging, promoting active participation and retention. In addition, language labs allow for immediate feedback, which is crucial for language acquisition. Automated feedback can help students identify their mistakes and correct



them promptly. Levy notes, "Language labs, especially those equipped with computer-assisted language learning (CALL) facilities, can offer students tailored and individualized instruction" (Levy, 1997:48), offering the advantage of immediate feedback, which is crucial in language learning.

Lastly, cultural artifacts such as films, music, and literature serve as valuable resources in the realm of EFL teaching, offering a window into the rich context of the English-speaking world. They offer more than just language – they provide cultural contexts, promoting intercultural competence. Films, by presenting language in authentic, dynamic contexts, can greatly enhance learners' understanding of colloquial expressions, pronunciation, and intonation. They also offer visual cues that aid comprehension and expose learners to various cultural contexts and social norms, thereby fostering intercultural competence. Music, with its rhythm and melody, can make language learning more engaging and memorable. Songs provide a fun and relaxed way to practice pronunciation, rhythm, and intonation. Lyrics often expose learners to idiomatic language and cultural references, thereby enriching their vocabulary and cultural understanding. Literature, whether in the form of novels, short stories, or poetry, provides rich, nuanced language input. It allows learners to encounter diverse grammatical structures and a broad range of vocabulary in meaningful contexts. Moreover, literature can foster critical thinking and empathy by presenting complex characters, themes, and cultural perspectives. However, these cultural artifacts must be selected and used thoughtfully, taking into account learners' proficiency level, interests, and cultural sensitivity. As Byram suggests, "Cultural artifacts should not merely be used as language resources, but as tools for developing intercultural understanding and critical cultural awareness" (Byram, 2008:82). This emphasizes the potential of cultural artifacts to serve not just as language resources, but also as catalysts for intercultural learning in the EFL classroom.

The proliferation of online learning platforms, digital resources, and communication tools have enabled more flexible, accessible, and personalized language learning. These technologies have effectively 'opened the gate' for continuous learning and interaction, thereby contributing to more efficient language acquisition. (Marcu, 2021:139)

The resources associated with teaching English as a foreign language are varied and complementary. They cater to different learning styles and contexts, thus ensuring a holistic approach to language learning: "these different learning styles clearly show that each learner has distinctive characteristics for the appropriation of knowledge" (Scorțan, 2021:142). As such, teachers should be adept at integrating these resources to create a balanced, engaging, and effective learning experience.



## Exploring Methodologies in Teaching English as a Foreign Language

The field of Teaching English as a Foreign Language (EFL) is characterized by its diverse methodologies, each with its unique theoretical underpinnings and pedagogical practices. This part of the paper seeks to analyse some of the prevalent methodologies, namely the Grammar-Translation Method, the Direct Method, the Audio-Lingual Method, Communicative Language Teaching (CLT), and Task-Based Language Teaching (TBLT). The use of these techniques allows students to reinvent themselves in each case, interact with others and transfer what they have learned in new contexts. As Făurar argues, teaching methodologies "offer students the opportunity to improve their knowledge and ability to speak a foreign language, reinventing themselves in each case, interacting with others, transferring "acquisitions" in new contexts" (Faurar, 2018:110). Modern methods in language teaching can provide a range of opportunities for language learners to develop their linguistic skills, such as using digital tools for authentic communication, accessing a vast range of authentic materials, and engaging in autonomous learning. By integrating these modern techniques into their teaching, language educators can help students to develop more advanced language skills and achieve greater success in their language learning endeavors.

The Grammar-Translation Method, one of the earliest approaches, focuses on explicit grammar instruction and translation between the target language and the students' native language. Although criticized for its lack of focus on oral proficiency, Larsen-Freeman defends this method, noting, "The Grammar-Translation Method may make learning easier for students by staying close to their native language" (2000:14). However, it is often seen as an outdated approach in modern language teaching.

In response to the Grammar-Translation Method's limitations, the Direct Method emerged, emphasizing oral communication and everyday vocabulary. This approach encourages students to think in the target language and discourages the use of the native language in the classroom. However, it is criticized for its lack of focus on reading and writing skills and its impracticality in multilingual classrooms.

The Audio-Lingual Method, developed during World War II, emphasizes pattern drills and memorization. It encourages overlearning and the establishment of habits. Richards and Rodgers explain, "The Audio-Lingual Method is based on the theory that language learning involves habit formation" (2001:57). However, it has been criticized for its disregard of communicative competence and individual learner differences.



Communicative Language Teaching (CLT) emerged in the late 20th century as a reaction to the perceived deficiencies of the Audio-Lingual Method. Its focus is on meaningful communication and fluency over accuracy. The teacher's role is to facilitate communication and provide corrective feedback. It advocates for the use of authentic materials and tasks. However, it can be challenging to implement in large classrooms and in contexts where accuracy is highly valued.

Task-Based Language Teaching (TBLT), a derivative of CLT, is centered on the idea that language learning is most effective when learners are engaged in meaningful tasks. These tasks are activities where the focus is on conveying meaning rather than practicing specific language forms. While it offers a more learner-centered approach, it may be difficult to manage and assess.

Each of these methodologies has its merits and drawbacks, and there is no one-size-fits-all approach in EFL teaching. Teachers ought to adapt to this new technological education, “the teaching methods need to be alternated to keep alive the attention and interest of students in online courses” (Burtea-Cioroianu, 2022:137). Teachers should adopt an eclectic approach, selecting and combining techniques from different methodologies based on their teaching context, the learners' needs, and the learning objectives. In the era of digital natives, the conventional chalk-and-talk methods of teaching are gradually giving way to more interactive, technology-enabled teaching practices: “contemporary teachers are able to produce and enjoy the teaching results that are noticeable in the contemporary tech-savvy generation of students” (Boncea, 2021:132). EFL learners today are growing up in an environment where technology is ubiquitous, and their familiarity with digital tools can be harnessed effectively to improve learning outcomes.

### **Overcoming Challenges in the Arena of Teaching English as a Foreign Language**

The task of teaching English as a Foreign Language (EFL) is fraught with numerous challenges. Factors such as cultural differences, linguistic diversity, resource limitations, and learner motivation can significantly affect the effectiveness of EFL instruction.

One of the primary challenges in EFL teaching pertains to cultural differences. When faced with these cultural discrepancies, students “go into a socio-cultural shock that they must overcome as soon as possible to be able to integrate and socialize” (Burtea-Cioroianu, 2020:141). As language is inherently tied to culture, teaching a foreign language often implies imparting cultural knowledge. However, managing cultural differences in the classroom can be difficult. According to Byram,



"The challenge lies in teaching the target culture without enforcing cultural stereotypes or promoting cultural bias" (Byram, 2008:56). It is thus essential for EFL teachers to promote intercultural understanding and acceptance in an attempt to go "beyond cultural borders and beyond actual geographic borders" (Chirițescu and Păunescu, 2021:102).

Linguistic diversity in the EFL classroom can also pose significant challenges. Students may have different native languages, proficiency levels, and learning styles. These differences can make it difficult for teachers to develop a curriculum that caters to all learners. Lightbown and Spada explain, "Learner diversity necessitates differentiated instruction, yet creating a one-size-fits-all solution is virtually impossible" (2006:64). Therefore, EFL teachers need to employ flexible and adaptable teaching methods to address this issue.

Another significant challenge in EFL teaching is resource limitations. In many contexts, especially in underprivileged areas, there may be a lack of adequate teaching materials, technology, and qualified teachers. These limitations can severely hinder the learning process. As Harmer points out, "Without sufficient resources, teaching and learning English can be an uphill battle" (Harmer, 2007:82). Therefore, EFL teachers need to be resourceful and creative in overcoming these barriers.

While the media transformation opens up new possibilities for EFL teaching, it also presents considerable challenges. Lăpădat's observation that "Media transformation actually means the decisive transformation of social systems, a revolution in communication methodologies, both at the individual and social level" (Lăpădat, 2022:12) resonates deeply within the context of teaching English as a Foreign Language (EFL), encapsulating the transformative potential of media in reshaping not just communication practices, but the very fabric of social systems, a phenomenon that is clearly observable in the realm of EFL teaching. This transformation brings about a paradigm shift in the way EFL is taught and learned, necessitating significant adjustments from both educators and learners. One of the main challenges arising from this media transformation is the digital divide. This refers to the disparity in access to digital resources and the internet among learners, largely due to socio-economic factors. This divide can exacerbate educational inequalities, as learners with limited access to digital resources may be disadvantaged in a learning environment that increasingly relies on these resources. Another challenge is the need for digital literacy skills, both for teachers and students. The effective use of digital resources and methodologies requires a certain level of technical proficiency. Teachers need to be competent in using digital tools and platforms, integrating them effectively into their teaching, and guiding students in their use. On the



other hand, students also need to be digitally literate to engage with digital learning resources and participate effectively in digital communication activities. Additionally, the rapid pace of media transformation can be overwhelming. The constant emergence of new technologies, platforms, and resources requires continuous learning and adaptation from teachers. This can place significant demands on teachers' time and resources, and can also lead to anxiety and resistance. Additionally, teachers might find it difficult "to keep up with the latest advances in technology and stand the risk of conveying information that is outdated" (Marcu, 2018:40). Media transformation also raises concerns about privacy, security, and ethical use of digital resources. Ensuring the safe and responsible use of digital tools and platforms is a significant challenge in the digital age. Recognizing and addressing these challenges is crucial for harnessing the potential of this transformation for enhancing EFL teaching and learning.

In the arena of EFL instruction, learners often grapple with a range of emotions – from excitement and curiosity to anxiety and frustration, "emotions, therefore, accompany the students within the classroom, and may interfere with learning or the consolidation of it" (Scorțan, 2022:146). These emotions are a natural part of the language learning journey and they invariably follow students into the classroom. The interplay of these emotions can significantly influence a student's ability to absorb and retain new knowledge, shaping their overall learning experience. Positive emotions like curiosity and enjoyment can enhance the learning process. They can heighten learners' engagement with the material, boost their motivation, and reinforce their learning. For instance, when students enjoy the learning process, they are likely to invest more effort, leading to better language acquisition. On the other hand, negative emotions like anxiety and frustration can hinder learning. In the context of EFL, learners often experience anxiety about making mistakes or being unable to communicate effectively. Such emotions can impede learners' willingness to participate in class, limit their language use, and hamper their progress. Therefore, EFL teachers face the challenge of cultivating a supportive and positive emotional environment in the classroom

Lastly, learner motivation is a critical challenge in EFL teaching. Motivation plays a key role in language learning success. However, maintaining learner motivation can be particularly challenging, especially in mandatory English classes. Dörnyei argues, "Lack of motivation can lead to reduced effort, task avoidance, and ultimately, learning failure" (Dörnyei, 2001:116). Hence, it's crucial for EFL teachers to employ strategies that foster learner interest and motivation.



Teaching English as a foreign language is a complex task that involves numerous challenges. Navigating cultural differences, managing linguistic diversity, overcoming resource limitations, and maintaining learner motivation are among the significant challenges in the field. Therefore, EFL teachers need to be well-equipped with the necessary skills and strategies to tackle these challenges effectively.

### **Conclusion**

As we delve into the intricate tapestry of Teaching English as a Foreign Language (EFL), the interlacing of resources, methodologies, and challenges provides a multifaceted lens through which to view this dynamic field. Our exploration underscores the complexities inherent in the EFL landscape, while also highlighting the opportunities for innovation and growth. However, the journey of understanding and enhancing EFL pedagogy is an ongoing process, one that calls for continual investigation and adaptation in light of evolving educational contexts and learner needs. Stoian's assertion that "Education is one of the most important factors that define a society. It represents the starting engine for all the activities that run within each society" (Stoian, 2019:126), serves as a reminder of the fundamental role of EFL education in shaping individuals' futures and society's global standing, emphasising the need for ongoing efforts to improve EFL instruction and make it accessible to all learners, as it is integral to societal development in the contemporary world. Also, as Diana Marcu suggests "the success of the educational process is related to what learners expect from the beginning, when they enrol to a specific program: if they are interested in the traditional way of education or the virtual environment" (Marcu, 2021:49).

A key avenue for further research lies in the realm of digital resources and their integration into EFL teaching. As the digital revolution continues to permeate educational settings, the potential of emerging technologies for language learning is vast. In this sense, "The teaching process should be able to adapt to different situations – some of them even extreme" (Stoian, 2022:43). Future research could explore innovative ways of leveraging these technologies to enhance language proficiency, engage learners, and overcome traditional barriers to learning. Additionally, the ever-evolving landscape of EFL methodologies offers fertile ground for continued exploration. According to Chirițescu and Păunescu "The job shadowing element is a new tactic in the teaching arsenal and it is based on highly innovative and courageous, if not visionary practices" (Chirițescu and Păunescu, 2022:228). While our analysis has provided an overview of prevalent methodologies, the diversity of learning contexts worldwide calls for further investigation



into context-specific methodologies that cater to unique learner populations. This could include research into mixed-method approaches, seeking to combine the strengths of various methodologies in novel and effective ways.

Nowadays, “the educational environment confronts us with problem solving situations as a matter of priority” (Bărbuceanu, 2022:183), hence, the challenges encountered in EFL teaching, while substantial, are ripe for innovative solutions. Future research could focus on developing strategies to manage cultural diversity in the classroom, individualizing instruction in the face of linguistic heterogeneity, or fostering learner motivation in various educational contexts. Similarly, research into resource-constrained settings could yield valuable insights into low-cost, high-impact teaching practices.

Lastly, it is crucial to incorporate multiple perspectives in EFL research, including the voices of teachers, learners, and policy-makers. Investigating their experiences, challenges, and successes could provide a more holistic understanding of EFL teaching and learning.

The present study serves as a stepping stone in the vast ocean of EFL research. The field of EFL teaching is an intricate labyrinth, demanding constant navigation and exploration. It is our hope that this investigation stimulates further inquiry, fostering a deeper understanding of EFL pedagogy and, ultimately, contributing to the enrichment of language education worldwide.

## References:

- Boncea, I.J. (2021). Modern Teaching Approaches: Listening Skills in Technical English Classes. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 72, pp. 122-132.
- Boncea, I.J. (2018). Teaching and Training Approaches during Technical English Classes. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe Filologice. Limbi Străine Aplicate*, no. 1, pp. 37-44.
- Bărbuceanu, C.D. (2022). Improving Academic Outcomes and Behaviours through SEL (Social and Emotional Learning). *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 75, pp. 181-188.
- Bărbuceanu, C.D. (2020). Visual Teaching – Using Digitalised Material to Engage ESP Students. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 67, pp. 36-44.
- Burtea-Cioroianu, C.E. (2022). Online Learning of Romanian as a Foreign Language and Teaching Methods Used in This Approach. *Professional Communication and Translation Studies*, 15, pp.133-140.
- Burtea-Cioroianu, C.E. (2022). Problems of Social Integration and Correct Expression of Foreign Students in Romania. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 66, pp. 140-149.



- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Chiritescu I.M., Paunescu, A.F. (2021). Word vs. Term - Language for Specific Purposes. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 69, pp. 93-108.
- Chirișescu, I. M., Păunescu, F. A. (2022). From Moldovian Dialect to Romanian Literary Language – Similarities and Differences. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 73, pp. 222-228.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Făurar, M.M. (2018). *Essential Tips for Teachers of Modern Languages*. In “Annals of the University of Craiova, Series: Philology, Applied Foreign Languages”, Year XIV, no 1, Editura Universitaria, Craiova, pp. 99-111
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Krajka, J. (2012). *From Blackboard to Interactive Whiteboard: Towards Computer Assisted Language Learning*. Lublin, Poland: Libron.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lăpădat, M.M., (2022). *The Influence of Media in Constructing and Deconstructing Political Imagery*. In „Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques”, Editura Universitaria Craiova, No. 76, 2022, pp. 9 – 17.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Marcu, D. (2021). “Meeting the Goals”: Enhancing English Language Skills for Students in Engineering. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 72, pp. 133 – 141.
- Marcu, D. (2021). Online teaching and learning – a new reality. *Journal of Social Sciences*, vol. 4, nr. 2, pp. 43-50. DOI: 10.52326/jss.utm.2021.4(2).04
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Scorțan, D. (2022). Placing students’ emotions at the heart of the learning process, a challenge for teachers. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 76, pp. 146 – 154.
- Scorțan, D. (2021). Using students’ different learning styles to enhance classroom interaction. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 72, pp. 142-151.
- Stoian, A. M. (2022). Language acquisition – English nouns. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 75, pp. 42 – 48.
- Stoian, A. M. (2019). Education, Social and Media Communication. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 62, pp. 125 – 135.
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

# Harnessing Technological Transformation: An Exploration of the Impact of Mobile-Assisted Language Learning on English Vocabulary Acquisition

Maria-Magdalena LĂPĂDAT\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.25>

## Abstract:

*This paper delves into the profound impact and the multifaceted influence of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) on the acquisition of English vocabulary. MALL, a by-product of digital innovation, has revolutionized the traditional paradigms of language learning, offering flexibility, convenience, and personalization. The integration of mobile technology in language education has facilitated an environment conducive to continuous and engaging vocabulary learning, significantly enhancing learners' interaction with the target language. However, alongside its benefits, the implementation of MALL introduces unique challenges, such as issues of digital equity and the potential for distraction. This paper seeks to provide a comprehensive examination of the transformative potential of MALL in bolstering the process of English vocabulary learning, with a balanced evaluation of its myriad advantages, disadvantages, and the effects of globalization on its implementation.*

**Keywords:** MALL, impact, advantages, disadvantages, globalisation

## Rezumat:

*Această lucrare analizează influența variantă și impactul profund al învățării asistate de tehnologia mobilă (MALL) asupra însușirii vocabularului limbii engleze. MALL, un produs secundar al inovației digitale, a revoluționat paradigmele tradiționale ale învățării limbilor străine, oferind flexibilitate, comoditate și personalizare. Integrarea tehnologiei mobile în educația lingvistică a facilitat un mediu propice pentru învățarea continuă și captivantă a vocabularului, îmbunătățind semnificativ interacțiunea cursanților cu limba țintă. Cu toate acestea, pe lângă beneficiile sale, implementarea MALL introduce provocări unice, cum ar fi problemele de echitate digitală și posibilitatea de distragere a atenției. Această lucrare urmărește să ofere o examinare cuprinzătoare a influenței transformatoare a MALL asupra dobândirii și stimulării vocabularului limbii*

\* Department of Applied Modern Languages, Faculty of Letters, University of Craiova.



*engleze, luând în considerare o evaluare echilibrată a avantajelor, a dezavantajelor, cât și a efectelor globalizării asupra implementării acesteia.*

**Cuvinte cheie:** *MALL, impact, avantaje, dezavantaje, globalizare*

## **Introduction**

The proliferation of mobile technology has profoundly transformed the setting of pedagogical practices, significantly influencing English vocabulary acquisition. Mobile-Assisted Language Learning (MALL) has emerged as a robust instrument, integrating the flexibility of mobile devices with the dynamism of language learning strategies. Mobile-Assisted Language Learning (MALL) represents an evolution from its predecessor, Computer-Assisted Language Learning (CALL, this research endeavour being steered towards MALL, given its growing significance in the contemporary context and the heightened interest observed amongst students who utilize mobile devices for language practice. Presently, we find ourselves in a technological era that is both fascinating and challenging, and “the symbiosis between computer technology and education can no longer be denied or overlooked” (Bărbuceanu, 2022:241). Computers have proven to be an invaluable asset in language learning, and CALL has been the subject of extensive scholarly discourse. Moreover, it provides learners with the flexibility to customize their learning experience. They can choose the learning materials that suit their learning styles and preferences, which “are a valuable contribution to the psychoeducational diagnosis” (Scorțan, 2021:150), enhancing students’ engagement and motivation. Nevertheless, the current research seeks to transcend the confines of CALL and venture into the realms of MALL. The term ‘mobile devices’ encompasses a variety of gadgets including smartphones, palmtops, PDAs, tablet PCs, laptop computers, and personal media players. Despite the proliferation of tablets among students, mobile phones remain the most readily accessible tool in the current context. As mobile devices become more affordable and accessible, we can expect to see more widespread use of MALL in education, especially since most “students nowadays are interested in technology and are more than keen on watching videos or listening to presentations about their object of interest” (Boncea, 2021:132).

Researcher Laviniu Lăpădat describes how digital platforms “have become a powerful unifying force, encompassing the communicative energies of millions of people” (Lăpădat, 2022:83). Leveraging this force within the realm of language learning, particularly in English vocabulary acquisition, can lead to substantial improvements in learners’



engagement and performance. Mobile-assisted language learning (MALL) platforms, designed with rich multimedia content and interactive features, tap into these "communicative energies." They not only enable users to learn at their own pace, but also foster a sense of community among learners across the globe. In essence, the power of digital platforms lies in their ability to create an inclusive, user-friendly, and accessible learning environment. The interactive nature of these platforms allows learners to receive instant feedback, engage in language games, and connect with other learners, which significantly enhances their vocabulary acquisition process. As a conduit of global communicative energies, they encourage learners to immerse themselves fully in the language, thereby promoting a more effective and holistic learning experience.

Scholars have widely recognized that MALL facilitates effective vocabulary acquisition through various means such as mobile applications, text messaging, multimedia, and web-based platforms. Warschauer and Liaw also posit MALL as an essential instrument that has risen in prominence due to the global shift towards digital interconnectedness: "In the wake of globalization, MALL has emerged as a vital conduit for English vocabulary learning, catering to the needs of a diverse, globalized learner populace and fostering competence in English as a lingua franca" (Warschauer and Liaw, 2011:111). The authors highlight that MALL is not only responding to the diverse needs of global learners but also actively fostering the learning of English, which has been identified as a universal language of communication, and underscoring the transformative impact of MALL, driven by globalization, in shaping English language learning practices and promoting global linguistic competence. This essay delves into the ramifications of MALL on English vocabulary acquisition, buttressed by research and academic opinions. MALL has revolutionized English vocabulary acquisition, offering a flexible, contextual, and collaborative learning environment. Despite potential challenges, its benefits are profound, enabling learners to seamlessly integrate language learning into their daily lives. As mobile technology continues to advance, further research is required to maximize its pedagogical potential and ensure the continued efficacy of MALL.

### **The Influence and Implications of MALL on English Vocabulary Acquisition**

The advent of mobile technology in the educational sphere has engendered a seismic shift in pedagogical methodologies and the process of language acquisition. Mobile-Assisted Language Learning (MALL) is an innovative paradigm that coalesces the ubiquity and convenience of



mobile devices with the multifaceted process of learning a language. This discourse explores the intricate ways in which MALL influences English vocabulary acquisition, underscoring its transformative impact. Stockwell and Hubbard (2013) poignantly state, "The use of mobile devices for language learning serves as a medium that bridges formal and informal learning settings, providing learners with opportunities for seamless learning" (Stockwell and Hubbard, 2013:207). This affirms the capacity of MALL to extend learning beyond traditional classroom confines, infusing it into daily life. The ubiquitous nature of mobile devices enhances access to learning materials, enabling learners to reinforce and expand their English vocabulary at their convenience.

At the crux of MALL's impact is its ability to transcend traditional spatial-temporal constraints, conferring a level of flexibility previously unattainable in conventional language learning settings. In other words, MALL dismantles the walls of a traditional classroom, extending the learning milieu into the everyday life of the learner. This flexibility, afforded by the omnipresence of mobile devices, enhances the learner's exposure to English vocabulary, thereby fostering consistent engagement with the language.

The principle of microlearning, inherent in the MALL approach, further bolsters English vocabulary acquisition. This pedagogical strategy revolves around delivering content in manageable, bite-sized units, thereby reducing cognitive overload and facilitating efficient learning. Vocabulary acquisition, in particular, benefits from such an approach as it allows learners to gradually assimilate new words, fostering better retention and application. Mobile devices, with their vast array of language learning applications, are particularly well-suited to deliver such compact learning experiences. In this sense, Kukulska-Hulme expounds, "Mobile learning supports 'bite-sized' learning, or the learning of small, manageable chunks of information at a time" (2013:146). This concept of microlearning is germane to vocabulary acquisition. English learners can master a limited number of words per session, reducing cognitive load and facilitating better retention. MALL capitalizes on this approach, providing learners with vocabulary flashcards, quizzes, and games that can be accessed anytime, thereby nurturing a more efficient learning process.

Beyond mere rote memorization, meaningful vocabulary acquisition necessitates contextual understanding. MALL provides an avenue for contextualized and authentic learning experiences that are intrinsically tied to learners' personal and cultural contexts. Several mobile applications integrate real-world scenarios and interactive exercises, enabling learners to comprehend and utilize new vocabulary in context.



This process not only fortifies comprehension but also bolsters long-term retention of new vocabulary. The significance of context in vocabulary learning cannot be overstated, in this sense, Godwin-Jones elucidates that "MALL can support contextualized, situated, and authentic learning that is based on learners' personal experiences" (Godwin-Jones, 2011:8). Mobile applications often incorporate real-world scenarios, allowing learners to apply new vocabulary in context, thereby reinforcing understanding and long-term retention.

Collaborative learning is another significant facet of MALL, characterized by peer interaction and collective problem-solving. By facilitating communication and collaboration among learners, MALL enhances the social aspect of language learning. Such interactions necessitate the active usage of new vocabulary, thereby augmenting language proficiency and promoting cultural exchange. As Burston (2013) puts it, "MALL facilitates collaborative learning activities that increase learners' interaction with the target language and culture" (Burston, 2013:41). This interaction encourages learners to use new English words in conversations, developing their language skills and cultural awareness.

Nonetheless, while the advent of MALL heralds a transformative shift in English vocabulary acquisition, it is not devoid of challenges. Potential technical issues, distractions inherent in mobile devices, and the need for consistent guidance underscore the importance of a balanced approach to MALL implementation. It is crucial to harness the benefits of MALL while judiciously mitigating its potential drawbacks.

Indubitably, MALL catalysed a revolution in English vocabulary acquisition. Its ability to merge flexibility, contextual learning, and collaborative learning under the umbrella of mobile technology paves the way for a more dynamic and integrated learning experience. As the trajectory of mobile technology continues to ascend, further exploration and research into optimizing its pedagogical efficacy are of paramount importance. Indeed, the transformative potential of MALL on English vocabulary acquisition heralds a new era in language learning pedagogy.

### **The Advantages of MALL on English Vocabulary Acquisition**

MALL's most salient advantage lies in its capacity to transcend traditional learning paradigms' spatial-temporal constraints. Mobile devices, due to their portability and ubiquitous presence, enable learners to seamlessly integrate English vocabulary learning into their quotidian lives. This convenience fosters consistent and persistent engagement with the language, thereby promoting efficient and effective learning.

Vocabulary acquisition, by its very nature, necessitates frequent and repetitive exposure to new words for them to be firmly ingrained in a



learner's lexicon. By capitalizing on the omnipresence of mobile devices, MALL facilitates constant interaction with the target language, significantly enhancing the learner's exposure to new vocabulary. Such frequent engagement fosters the assimilation of new words into long-term memory, thereby fostering efficient vocabulary acquisition.

MALL also encapsulates the pedagogical principle of microlearning, delivering learning content in manageable, bite-sized units. Vocabulary learning, in particular, stands to benefit from such an approach as it mitigates cognitive overload and promotes better retention. Mobile applications, replete with interactive exercises, flashcards, and quizzes, offer an ideal platform for such microlearning experiences. Learners can incrementally assimilate new vocabulary, reducing the likelihood of overwhelm and fostering effective learning.

Moreover, MALL facilitates contextualized learning experiences, offering a significant advantage over traditional rote learning methods. A considerable body of research posits that vocabulary is better retained when learned in context. Mobile applications often incorporate real-world scenarios and interactive exercises, thereby enabling learners to comprehend and utilize new vocabulary in context. This process not only bolsters comprehension but also fosters long-term retention and practical application of new vocabulary.

Furthermore, MALL enhances the social dimension of language learning by facilitating collaborative learning. Mobile devices offer myriad avenues for communication and collaboration, such as chat functions, discussion forums, and multiplayer games. These features foster interaction among learners, necessitating the active usage of new vocabulary. Such peer interactions enhance language proficiency and provide opportunities for cultural exchange, fostering a more comprehensive learning experience.

In addition, MALL offers personalized learning experiences, catering to the diverse needs and learning styles of individual learners. The vast array of mobile applications available offer different learning approaches, from visual learning with the aid of images and infographics to auditory learning with audio clips and recordings. This diversity allows learners to choose the method that best suits their learning style, thereby enhancing their engagement and learning efficiency.

Despite the myriad advantages, it is worth noting that the effective implementation of MALL necessitates a balanced approach. Potential distractions inherent in mobile devices and the need for consistent guidance are factors to be considered. Furthermore, not all learners may have equal access to mobile devices, which raises concerns about digital equity.



Ultimately, the inception of MALL marks a paradigm shift in English vocabulary acquisition, offering a multitude of benefits. Its capacity to offer flexible, contextual, and personalized learning experiences significantly enhances vocabulary learning efficiency. Furthermore, its ability to foster social interaction and cultural exchange enriches the learning experience, promoting comprehensive language acquisition. As the trajectory of mobile technology continues to ascend, the potential of MALL in transforming language learning pedagogy is undeniable. However, it is of paramount importance to mitigate potential challenges and ensure equitable access to harness MALL's full potential.

### **The Disadvantages of MALL on English Vocabulary Acquisition**

Despite the myriad advantages, it would be remiss to overlook the potential pitfalls and challenges inherent in this approach. As Viberg and Grönlund (2013) caution, "While MALL provides multiple opportunities for language learning, it also presents challenges such as technical issues, lack of guidance, and possible distraction" (Viberg and Grönlund, 2013:53). Hence, for effective implementation of MALL, a balanced approach that mitigates these challenges is imperative. This discourse aims to elucidate the disadvantages of MALL in the context of English vocabulary acquisition, providing a balanced perspective on its implementation.

Perhaps the most prominent drawback of MALL pertains to the distractions inherent in mobile devices. These devices, while repositories of vast learning resources, also host a plethora of applications and features that can easily divert a learner's attention. The constant barrage of notifications and the temptation to switch between applications can significantly hamper the learning process, reducing focus and impeding vocabulary acquisition.

Closely related to the issue of distraction is the potential for cognitive overload. While the concept of microlearning inherent in MALL mitigates this to an extent, the sheer volume of information available through mobile devices can be overwhelming for learners. As Warschauer (2006) aptly puts it, "The challenge for learners is not a dearth of information, but rather an overabundance, which may lead to cognitive overload" (Warschauer, 2006:36). This can result in a superficial engagement with new vocabulary, thereby undermining learning efficiency and retention.

Technical issues represent another significant disadvantage of MALL. Not all learners may have access to high-quality, reliable devices or internet connectivity, which can impede their learning experience. Moreover, technical glitches and software compatibility issues can disrupt



the learning process, engendering frustration and potentially detracting from the learner's motivation.

MALL's pedagogical efficacy also hinges on the quality of the learning materials and applications. The vast array of mobile applications available vary considerably in terms of their design, content quality, and pedagogical underpinnings. Therefore, learners or educators might struggle to discern the most effective resources for English vocabulary acquisition, potentially leading to the use of subpar applications that fail to facilitate effective learning.

Furthermore, the lack of structured guidance and personalized feedback can be a significant drawback in MALL. In a traditional classroom setting, teachers provide immediate feedback, correct errors, and guide learners in their vocabulary acquisition journey. However, in the MALL context, this personalized feedback and guidance might be lacking, especially when learners engage with self-study applications. This could lead to learners developing misconceptions or ineffective learning strategies that go uncorrected.

It is also important to consider the digital divide, which refers to the disparities in access to digital technology among different socio-economic groups. This can lead to unequal opportunities for English vocabulary acquisition, exacerbating educational inequalities.

In conclusion, while MALL offers a plethora of advantages in facilitating English vocabulary acquisition, it also presents a unique set of challenges. From the distractions inherent in mobile devices and potential for cognitive overload to the lack of structured guidance and the issue of digital equity, these disadvantages underscore the need for a judicious approach to MALL implementation. It is imperative to strike a balance, harnessing the benefits of MALL while mitigating its potential drawbacks to ensure effective and equitable vocabulary learning for all learners.

While MALL offers a plethora of advantages in facilitating English vocabulary acquisition, it also presents a unique set of challenges. From the distractions inherent in mobile devices and potential for cognitive overload to the lack of structured guidance and the issue of digital equity, these disadvantages underscore the need for a judicious approach to MALL implementation. It is imperative to strike a balance, harnessing the benefits of MALL while mitigating its potential drawbacks to ensure effective and equitable vocabulary learning for all learners.

### **The Importance of Globalization regarding Mobile-Assisted Language Learning**

Globalization, a phenomenon characterized by the unprecedented integration of economies, societies, and cultures, has left an indelible



imprint on every sphere of human activity, including education. The advent of Mobile-Assisted Language Learning (MALL), an innovative approach to language pedagogy, owes much to the processes of globalization. This discourse aims to explore the importance of globalization on MALL, particularly in the context of English language learning.

One of the most significant impacts of globalization is the rapid advancement and widespread availability of technology. As Warschauer and Liaw aptly put it, "Digital devices, particularly mobile ones, have become more accessible due to the increased global interconnectedness and technological advancement" (Warschauer and Liaw, 2011:20). This proliferation of mobile devices, a direct consequence of globalization, has facilitated the emergence and growth of MALL.

Globalization has also engendered the necessity for competence in a lingua franca, a common language that enables communication between people of different linguistic backgrounds. English has emerged as this lingua franca, further spurring the demand for innovative and effective English language learning methodologies, such as MALL.

MALL, due to its inherent flexibility and convenience, caters to the needs of the modern, globalized learner. As Kukulska-Hulme and Shield elucidate, "In the context of globalization, the portability of mobile devices meets the need for learning that is not confined by geographical or temporal constraints" (2008:273). This convenience and flexibility, which align with the fast-paced, mobile lifestyles of modern learners, underscores the importance of MALL in a globalized world.

Moreover, in an attempt to go "beyond cultural borders and beyond actual geographic borders" (Chirițescu and Păunescu, 2021:102), globalization has fostered cultural exchange and diversity, creating a need for language learning methodologies that cater to diverse linguistic backgrounds and learning needs. MALL, with its vast array of applications offering personalized learning experiences, is particularly suited to cater to this diversity. The ability to tailor learning experiences to individual learners' needs enhances engagement and learning efficiency, further underscoring the importance of MALL in the context of globalization. The global reach of mobile technology has facilitated the development of a myriad of MALL resources, from language learning applications to online dictionaries and translation tools. This diversity of resources provides learners with multiple avenues for vocabulary acquisition, thereby enhancing their learning experience.

Nevertheless, the intersection of globalization and MALL also presents challenges. The digital divide, a disparity in access to digital technology among different socio-economic groups, can lead to unequal



opportunities for language learning. Additionally, the rapid pace of technological advancement necessitates ongoing adaptation and learning, both for learners and educators.

By facilitating the proliferation of mobile technology and fostering the need for a lingua franca, globalization has played a significant role in the emergence and growth of MALL. Moreover, the flexibility, convenience, and personalization afforded by MALL cater to the needs of the modern, globalized learner. Yet, the challenges posed by the digital divide and the rapid pace of technological advancement underscore the need for a balanced approach to harness the full potential of MALL in a globalized world.

### **The Impact of MALL on English Vocabulary Learning and Teaching**

As we emerge into the digital age, Mobile-Assisted Language Learning (MALL) has emerged as a transformative force in the landscape of language pedagogy. MALL, which melds the ubiquity of mobile technology with the intricacies of language acquisition, has significantly impacted both the learning and teaching of English vocabulary. This discourse aims to delve into the implications of MALL on these twin facets of language education.

From the perspective of learners, MALL offers a flexible and engaging medium for vocabulary acquisition. Stockwell and Hubbard astutely observe that "the use of mobile devices for language learning serves as a medium that bridges formal and informal learning settings, providing learners with opportunities for seamless learning" (Stockwell and Hubbard (2013:207)). This melding of formal and informal learning spaces expands the scope of vocabulary acquisition beyond the confines of the traditional classroom, fostering consistent engagement with the target language.

MALL also facilitates the application of microlearning principles in vocabulary acquisition. By presenting new vocabulary in bite-sized, manageable units, learners can incrementally build their lexicon without cognitive overload. Moreover, the interactive nature of many MALL resources, including quizzes, games, and flashcards, increases learner engagement, thereby enhancing retention and application of new words.

From a pedagogical standpoint, MALL provides educators with a versatile tool to supplement traditional teaching methods. As Kukulska-Hulme explains, "Mobile learning supports 'bite-sized' learning, or the learning of small, manageable chunks of information at a time" (Kukulska-Hulme, 2013:146). This ability to break down complex vocabulary lessons



into manageable chunks enables educators to deliver more effective instruction, tailored to the cognitive capabilities of their students.

Furthermore, MALL enhances the contextual teaching of vocabulary. Many MALL applications incorporate real-world scenarios, enabling educators to teach vocabulary in context, thus fostering better comprehension and long-term retention. By situating vocabulary within meaningful contexts, educators can facilitate deeper understanding and more effective usage of new words.

Technology can provide learners with access to communication with native speakers through social media platforms, language exchange programs, or online tutoring: "The media today is perceived as an essential component of the modern world." (Lăpădat & Păunescu, 2015:270). This perception of media as an indispensable component extends to the realm of language learning, where digital platforms and mobile technologies are increasingly shaping the learning process. Media, in the form of digital content, interactive applications, podcasts, videos, and social networks, has become integral to mobile-assisted language learning (MALL). These media resources offer learners an array of context-rich, authentic, and diverse language inputs that can significantly boost English vocabulary acquisition. The media can bring the language to life, facilitating exposure to English as it is used in real-world contexts, thereby promoting a more natural and integrated vocabulary learning experience. Moreover, the interactive nature of modern media allows learners to engage with the language in a way that static textbooks cannot. They can replay a video, interact with a language app, or communicate with native speakers in real-time, allowing for immediate feedback and practice.

However, the advent of MALL also necessitates a paradigm shift in teaching methodologies, "innovative methods being an integral part of the modernization of the whole system" (Chirișescu and Păunescu, 2017:381). Educators need to adapt to this new digital pedagogy, "the teaching methods need to be alternated to keep alive the attention and interest of students in online courses" (Burtea-Cioroianu, 2022:137), thus, incorporating MALL resources into their lesson plans and harnessing their potential to enhance vocabulary instruction. This can represent a steep learning curve for some educators and necessitates ongoing professional development. While MALL provides a plethora of resources for vocabulary instruction, the onus is on educators to discern high-quality applications from the multitude available. The choice of appropriate resources, aligned with the learning objectives and learners' proficiency levels, is crucial to ensuring effective vocabulary instruction.



## Conclusion

MALL has indeed expanded the horizons of vocabulary acquisition, transcending spatial and temporal boundaries and ushering in an era of personalized, learner-centric pedagogy: "Mobile-Assisted Language Learning (MALL) has radically reshaped the landscape of language pedagogy, offering a fusion of flexibility, personalization, and immediacy that has significantly enhanced English vocabulary acquisition" (Kukulka-Hulme, 2013:147). However, while celebrating these advancements, it is paramount to be cognizant of the potential challenges associated with MALL. From the distractions inherent in mobile devices to the issue of digital equity, these challenges necessitate a nuanced approach to MALL implementation. It is also crucial to ensure that the human element in language learning is not overshadowed by technology. Personalized feedback, interaction, and active engagement – hallmarks of effective language learning – should continue to be integral components of the learning process.

As pointed out by Laviniu Lăpădat and Anca Păunescu language learning "does not just mean memorising vocabulary or mastering phonetical, morphological, grammatical or semantic structures, it is, above all, embracing new pathways and methodologies referring to the understanding of life and culture, new visions and perspectives encompassing our national heritage, our Latin sense of belonging and more contemporarily our connection and cohesion to solid and stable European values" (2019:205). Mobile-assisted language learning (MALL) platforms, in this context, offer more than just vocabulary lists and grammar exercises. They provide interactive and immersive content, offering learners exposure to diverse cultural contexts, authentic language use, and global perspectives. In harnessing the technological transformation, these platforms have the potential to deliver a nuanced understanding of English, going beyond the linguistic structures to include socio-cultural elements and values. By doing so, they allow learners to connect more deeply with the language, facilitating not only vocabulary acquisition but also the development of cultural competence. This holistic approach aligns with the vision of language learning as an avenue for fostering greater cultural understanding and global cohesion.

Education is a critical aspect that outlines the progress of a society, "it represents the starting engine for all the activities that run within each society" (Stoian, 2019:126). Furthermore, according to Diana Marcu "the success of the educational process is related to what learners expect from the beginning, when they enrol to a specific program: if they are interested in the traditional way of education or the virtual environment" (Marcu, 2021:49).



In the light of our digital age, MALL is a powerful tool that, when wielded judiciously, has the potential to significantly enhance English vocabulary acquisition. As we navigate this promising frontier, it is our responsibility as educators and learners to harness the potential of MALL effectively, while mitigating its drawbacks, to ensure equitable and efficient language learning for all.

## References:

- Bărbuceanu, C. D. (2022). HyFlex- Rethinking Courses in On-line Teaching. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 73, pp.241-247.
- Boncea, I. J. (2021). Modern Teaching Approaches: Listening Skills in Technical English Classes. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 72, pp.122-132.
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), pp.331-342.
- Burtea-Cioroianu, C.E. (2022). Online Learning of Romanian as a Foreign Language and Teaching Methods Used in This Approach. *Professional Communication and Translation Studies*, 15, pp.133-140.
- Chiritescu I.M., Paunescu, A.F. (2017). Innovative Methods and Techniques of Language Teaching and Learning. *International Journal of Arts & Sciences*, 10(01), pp.375–382.
- Chiritescu I.M., Paunescu, A.F. (2021). Word vs. Term - Language for Specific Purposes. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 69, pp.93 – 108.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Kukulska-Hulme, A. (2013). Mobile learners: Who are they and who will they become? In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning*, pp.145-154. Routledge.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), pp.271-289.
- Lăpădat, L. C. (2022). Modern Tools in the Assembly of Political Platforms and Perception. In *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 76, pp. 80 – 87.
- Lăpădat, L.C., Păunescu, A.F. (2019). *Learning Romanian Language as Foreign Language - Experiences, Orientations and Perspectives. Education and Spirituality. Mentoring and Flexible Pathways in Education*, București: Editura Universitară, pp. 204-212. DOI: 10.5682/9786062809614.
- Lăpădat, L.C., Păunescu, A.F. (co-author), Mediatized Word. Information. Education. Manipulation, in *AFASES 2015*, vol. 1, Editura Academia Forțelor Aeriene “Henri Coandă”, Brașov, 2015, pp. 269-276.
- Marcu, D. (2021). Online teaching and learning – a new reality. *Journal of Social Sciences*, vol. 4, nr. 2, pp. 43-50. DOI: 10.52326/jss.utm.2021.4(2).04



- 
- Scorțan, D. (2021). Using students' different learning styles to enhance classroom interaction. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 72, pp.142-151.
- Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). *Some emerging principles for mobile-assisted language learning*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.
- Stoian, A. M., 2019. Education, Social and Media Communication. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 62, 125 – 135.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and Literacy: Learning in the Wireless Classroom*. New York, USA: Teachers College Press.
- Warschauer, M., & Liaw, M.-L. (2011). Emerging technologies for autonomous language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 107–118.

# Rolul activităților ludice în optimizarea competențelor de comunicare ale elevilor

Cristina Loredana BLOJU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.26>

## Résumé:

*Le processus de communication est un vaste sujet, avec de grandes influences et implications sur la société dans laquelle nous vivons. Au fil du temps, il y a eu un besoin croissant de nous éduquer à cet égard, afin d'affronter les situations de plus en plus exigeantes tant pour notre esprit que pour notre âme. Le monde dans lequel les enfants d'aujourd'hui sont nés n'est plus le même que celui des adultes d'hier, car nous assistons à une évolution continue de celui-ci. Les enfants ont accès de plus en plus à l'information, très facilement, dès leur plus jeune âge, ce qui les rend de plus en plus préparés, possédant un extraordinaire matériel cognitif. Mais tout avantage implique également un désavantage. L'inconvénient de ce monde informatisé et piloté par Internet est la dépendance qu'il crée, et souvent, sans s'en rendre compte, nous créons pour notre vie intérieure une autre réalité, une réalité virtuelle. Nos amis sont beaux grâce aux mégapixels et aux costumes gagnés pendant les jeux, sorte d'avatars que l'on contrôle comme on veut dans notre monde. Malheureusement, la réalité bat le virtuel et à un moment donné, il faut s'évader de l'ordinateur qui nous procure tant de bonheur, de plaisir, et aller à l'école, au travail, là où, disent les enfants d'aujourd'hui, c'est le grand ennui. Les mêmes problèmes apparaissent, implicitement, dans l'environnement éducatif. Et l'une des grandes difficultés que l'enseignant d'aujourd'hui doit surmonter est le manque de compétences en communication de ses élèves.*

*Le présent ouvrage vise à présenter les défis qui apparaissent dans l'espace de la classe, liés au processus de communication didactique. Elle vise de même à mettre l'accent sur quelques activités ludiques à travers lesquelles nous pensons pouvoir en trouver des solutions.*

**Mots-clés:** *communication, environnement éducatif, activités ludiques*

---

\* Conf. univ. dr., Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, Universitatea din Pitești



## Introducere

Realitatea poate fi plictisitoare, crudă, dar, în egală măsură, interesantă. În acest spațiu nu mai deține fiecare controlul asupra celorlalți, ci trebuie să învețe să-și controleze propriile-le-i reacții și cuvinte. Ceea ce se adevărește a nu fi deloc simplu. Studiile declară că tensiunile din toate mediile profesionale, depresia, cearta sunt din ce în ce mai prezente, pentru că oamenii compară lumea lor reală cu o alta creată în mediul virtual și care le oferă mai multă siguranță și confort. Același sentiment îl au și copiii prezentului, în egală măsură. Jocurile video și realitatea internetului îi țin ocupați de la a face pozne, de la a face gălăgie, de la a-și exterioriza energia și dinamismul. Părinții înșiși le permit ca timpul liber să și-l petreacă în fața unui ecran, unde devin absorbiți și ușor, ușor dependenți.

Agresivitatea copiilor este una dintre dileme parentale, chiar și în cazul în care aceasta nu este promovată la nivel familial. Răspunsul este foarte simplu. Acești oameni în formare sunt provocați de toți acești stimuli din realitatea lor zilnică și este normal ca ei să nu știe ce să facă și cum să direcționeze toate aceste informații. Acest tot, pentru nivelul lui de maturitate, nu este unul complex, copilul nu cunoaște, încă, adevăratele valori, ce este și ce nu este bine. De aceea, va acționa asemenea personajelor din jocurile preferate, fie cu mici răutăți, fie printr-o furie exteriorizată, inexplicabil, prin violență. Toate acestea duc, implicit, către o lipsă a pârghiilor necesare pentru exteriorizarea stărilor prin cuvinte.

Așadar, noi adulții, părinți și profesori, deopotrivă, ar trebuie să conștientizăm toate aceste aspecte și să acționăm în sprijinul copiilor, oferindu-le suportul necesar în educație. Este de datoria noastră să creștem copii cât mai echilibrați în relațiile lor, toleranți, conștienți de emoțiile proprii și ale celor din jur, dar și de consecințele propriilor acțiuni.

Nu trebuie să-l facem pe copil să se simtă ca fiind o victimă. Elevul este o prelungire aproape fiziologică a noastră. Suntem noi înșine atât de răniți, de încărcăți, de cu nervii la limită, că nu le suportăm și lor tristețile pe care au dreptul, de altfel, să și le simtă. Ne băgăm peste ele, le manageriem, le supraraționalizăm, le compensăm, le măturăm. Se întâmplă asta pentru că lacrimile copiilor sunt ultima picătură pentru paharul deja plin, nerezolvat, nedeșertat, nelimpezit la timp, al părinților și al profesorilor. Toate emoțiile lor reprezintă o modalitate de ajutorare, dacă sunt gestionate într-un mod pozitiv.

Dar pentru toate aceste exteriorizări, copiii au nevoie să învețe cum să se exprime, cum să-și transmită nevoile, frustrările și furia în cuvinte și



gesturi, printr-un proces de comunicare amplu și complex, cum să învețe să-și gestioneze stările cele mai tensionate. De fapt, am descoperit că elevii, copiii, în general, nu știu cum să ceară ajutorul celor din jur, nu știu cum să-și explice nevoile. Au nevoie să învețe acest lucru. Așadar, provocarea lumii de azi pentru cadrul didactic ține, în esență, de a-i învăța pe copii cuvinte și gesturi, de a le da curajul să se exprime pentru a deveni adulții echilibrați de care avem nevoie în societate.

## Cuprins

De-a lungul vieții sale, omul comunică tot timpul, iar la fiecare nivel de vârstă își elaborează mesajul sub diverse forme. Educația are un rol esențial în formarea competențelor de comunicare. Acestea se diferențiază de la o vârstă la alta, pentru că un elev de clasă pregătitoare comunică diferit față de unul din liceu. Limbajul constituie, așadar, unul dintre acele elemente ce îi diferențiază pe copii la intrarea în contextul educațional. Mediul din care provine copilul are o influență foarte mare asupra nivelului dezvoltării limbajului. Diferențele apar, mai ales, la nivelul exprimării, adică acele elemente dialectale și de jargon din mediul de proveniență al copilului, structura lexicului, nivelul exprimării gramaticale și lingvistice.

Definiția cercetătorilor de la Universitatea din Amsterdam: "În concepția noastră, pentru ca transferul de informație să devină un proces de comunicare, emitenții trebuie să aibă intenția de a provoca receptorului un efect oarecare. Prin urmare, comunicarea devine un proces prin care un emițător transmite informație receptorului prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte." (J.J. van Cuilenburg, O. Scholten, G.W. Noomen, 1998, p. 27) Schema oricărui proces de comunicare are următoarele componente:

- "factorii (actorii/ personajele/ agenții) comunicării,
- distanța dintre aceștia,
- poziționarea celor dintâi, ambii fiind importanți pentru definirea particularităților privind canalul de transmitere a mesajului,
- cadrul și contextul instituțional al comunicării, ceea ce imprimă, în mod automat, un anumit tip de cod (oficial, prin mass-media, colocvial, didactic, secret etc.),
- situația enunțiativă (interviu, dezbatere, activitate didactică, conferință etc),
- mesaje active sau latente transmise de către emițător destinatarilor;
- retroacțiunile practicate;
- factorii de bruiaj ( zgomotele). (Norel, M., 2010, p. 40-42)



Apariția comunicării tehnice, pe lângă cea naturală implică o schimbare a termenului: ideea de “împărtășire” este dublată de “transmitere” (Ezechil, L., 2008, p. 285). Este evident că pentru fiecare dintre acestea, comunicarea didactică, derulată în clasă are specificul său, determinat de cadrul instituțional în care se desfășoară și de logica specifică a activității dominante – învățarea (ca modalitate esențială de instruire și educare). Laurențiu Șoitu (1997, p. 34) stabilește câteva tipuri de comunicare didactică, și anume: *asertivă* (cel care emite mesajul o face în manieră proprie), *directivă* (cel ce primește mesajul este orientat și influențat), *angajată* (realizarea obiectivelor se face printr-un ajutor comun între cel care comunică și cel care ascultă), *expresivă* (elevii primesc un mesaj puternic încărcat emoțional din partea cadrului didactic), *declarativă* (tonul pe care se realizează este unul ferm). În cadrul comunicării, elevul devine un coparticipant la actul predării și învățării, un ascultător, dar esențialmente unul activ.

Provocarea imensă pe care profesorii o au de înfruntat în cadrul actului didactic este cea a falsei ascultări. Din această categorie fac parte, deopotrivă, ascultarea de protecție, defensivă, capcană, insensibilă, tipuri de ascultări ce nu favorizează realizarea unei comunicări eficiente. La baza acestora sunt diverse cauze, precum transmiterea unui număr mare de informații care depășesc puterea de înțelegere și asimilare a elevilor, neimplicarea elevilor în activități și reducerea lor la stadiul de ascultători, preocupările mai interesante decât ceea ce spune profesorul, ritmul rapid în care sunt prezentate informațiile contrar ritmului gândirii elevilor, lipsa motivării pentru învățare.

Comunicarea, desemnând actul cunoașterii și al formării, prin intermediul vehiculării cuvintelor, poate reprezenta un nivel de educație universală. Astfel, experiențele de învățare sunt școlare cu atât mai mult cu cât sunt mai elaborate și pot genera soluții pentru crearea eficienței de a se adapta mai bine profesional și social. În ceea ce privește procesele educaționale eficiente în materie de activități didactice, acestea sunt dependente de o gamă largă de competențe profesionale și aptitudinale de a comunica ale profesorului, dar și de capacități psiho-intelectuale ale elevului, datorită acțiunii și retroacțiunii (feed-back și feed-forward), care pot fi reglate prin schimbarea noțiunilor, dublarea/triplarea semnelor și semnificațiilor (comunicare verbală, nonverbală, paraverbală), înlăturarea barierelor și blocajelor, controlul contextului comunicării și apropierii.

Un act comunicațional poate fi îmbrăcat în formă autentică, inedită, artistică, prin anumite simboluri și semnificații sociale generalizate, ceea ce permite construirea relațiilor interpersonale durabile. Comunicarea gândurilor, sentimentelor și dorințelor umane se realizează prin limbă, un sistem complex de comunicare alcătuit din sunete articulate, care și-a



disputat mereu întâietatea față de alte sisteme de comunicare: în primul rând datorită articulării, în al doilea rând deoarece celelalte sisteme de comunicare au nevoie de concursul ei pentru a fi descrise, iar în al treilea rând deoarece limbile naturale constituie atât prin semnificatul, cât și prin semnificatul lor, punctul de plecare în construirea altor sisteme de semne, cum ar fi limbajele artificiale.

Actualul curriculum de comunicare în limba română are ca scop formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă ale elevilor. Studiul acestei discipline reprezintă o etapă foarte importantă în ciclul învățământului obligatoriu. Acum se asigură formarea la elevi a deprinderilor de comunicare la nivelul claselor învățământului primar, care presupun manifestarea abilităților de receptare și transmitere a mesajului oral, de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă. Competența de comunicare în limba română începe să se formeze odată cu intrarea elevului la clasa pregătitoare. Pentru a se reuși aceasta, este esențial rolul profesorului. El reprezintă un model pentru elevi, iar în cadrul unei comunicări cei din urmă vor asimila ceea ce el transmite. Cadrul didactic trebuie să aibă o pronunție corectă, fără să permită ca influența mediului din care face parte să se regăsească în comunicare. Un factor principal ce ajută la formarea competențelor dorite, este mediul în care se învață, atmosfera, fiind preferată una apropiată, nestresantă, unde elevul se simte în largul lui, unde se poate exprima liber și fără teamă. În organizarea exercițiilor de comunicare, profesorul își folosește imaginația pedagogică pentru a respecta nevoile individuale și ale grupului.

Competența de a comunica nu presupune doar răspunsul la întrebări, ci și formularea de către elev a propriilor interogații și ordonarea logică a acestora. Creativitatea elevului este susținută cu ajutorul acelor cerințe unde i se solicită păreri, opinii, creații și orice îl face să depună efort în gândire. În situația în care un elev oferă un răspuns incorect la o întrebare, este necesar să solicităm și alți copii să răspundă pentru a ajunge la un răspuns potrivit, iar apoi să revenim asupra celui ce inițial nu a reușit, încurajându-l să formuleze ce trebuie.

Jocurile didactice, dintotdeauna au fost preferatele elevilor, deoarece le solicită creativitatea și îi ajută să asimileze mult mai ușor. Caracterul ludic nu a oprit și transmiterea de informații. Încă din clasa pregătitoare se organizează jocuri didactice care au ca scop formarea competențelor de comunicare: fie jocuri care ajută la formarea unei pronunții corecte, precum imitarea diverselor onomatopee (*șș!*, *muu!*, *ham!*), fie diverse conversații tematice (*La doctor!*, *La Piață!*) care îi ajută să își dezvolte competențele dorite.

La clasa I se pot organiza lecții speciale de comunicare, unde se pot desfășura diverse jocuri didactice. De exemplu, jocul „Scaunul



povestitorului”, pentru care profesorul pregătește un scaun împodobit frumos și un zar mare pe fețele căruia sunt scrise începuturi de întrebări precum: *Ce s-a întâmplat cu...? De ce...? Ce a făcut...? Ce părere aveți...?* Se poate organiza un joc legat de povestirea unor întâmplări trăite. Un elev prezintă o experiență, iar cadrul didactic aruncă zarul și colegii săi formulează întrebări despre cele prezentate, întrebări care încep cu ceea ce scrie pe fața de deasupra cubului.

Pot fi realizate convorbiri despre o excursie la care a participat toată clasa, convorbiri ce sunt îndrumate de un plan simplu de întrebări formulate de profesor, la care elevii să răspundă, să ordoneze răspunsurile și să realizeze o prezentare. Se pot organiza și dezbateri pentru anumite manifestări, unde elevii sunt puși în ipostazele de receptori și emițători. Elevii pot fi și participanți ai unor jocuri de rol, unde imită anumite comportamente, iar restul clasei trebuie să identifice elementele pozitive, respectiv negative.

Din clasa a II-a se pot menține jocurile didactice, dar la un nivel specific vârstei și cunoștințelor elevilor. Se pot aborda jocuri precum: *Cuvinte asemenea, Cine știe cuvinte noi?* cu scopul de a consolida noțiunile de vocabular, de a dezvolta memoria și capacitatea de a selecta răspunsurile corecte; *Schimbăm silaba și formăm cuvinte noi!*, vizând îmbogățirea vocabularului elevilor, consolidarea cunoștințelor privind despărțirea în silabe a cuvintelor și stimularea creativității elevilor; *Cuvinte magice* ce presupune consolidarea cunoștințelor despre cuvintele cu aceeași formă, dar înțeles diferit, îmbogățirea vocabularului elevilor, consolidarea deprinderii de a formula propoziții. Printre alte jocuri ce implică dezvoltarea și optimizarea competențelor de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală menționăm: *Cuvântul interzis* vizând activizarea vocabularului, dezvoltarea atenției voluntare și a imaginației; *Cei mai isteți!* cu scopul de a verifica și de a consolida cunoștințele legate de genul (numărul) substantivelor, activizarea vocabularului, consolidarea deprinderilor de coordonare a mișcărilor; *Cum se spune?* pentru îmbogățirea expresivității vorbirii și activizarea vocabularului prin reproducerea orală sau scrisă a unor expresii.

Începând cu clasa a III-a elevii au formate, deja, unele deprinderi de lucru cu textul literar, de aceea se pot aduce unele schimbări în activitățile ludice propuse, prin complicarea acestora. Un exemplu, în acest sens, îl poate avea un joc ce poate avea ca tematică accentuarea stării pe care o simțim când suntem jigniți și cum putem să-i facem pe copii să înțeleagă acest lucru. Am pregătit 5 siluete umane din carton, fix de mărimea unui copil. I-am împărțit pe cei 25 de elevi în 5 echipe, fiecare echipă desemnând un căpitan ce va primi câte o siluetă. Sarcina echipei era să creeze un personaj, să-i dea un nume, să-i găsească ocupații, talente, toate



aceste alegeri fiind făcute la nivel de echipă. După finalizare, pe rând, fiecare echipă a prezentat ce a creat. Apoi, fiecare membru al echipei a fost rugat să-și jignească propriul personaj, folosind cuvintele pe care ei le utilizează în mod obișnuit unii față de ceilalți. Pentru fiecare jignire, din personajul lor s-a rupt câte o bucată. Niciunul dintre ei nu se aștepta la așa ceva, iar uimitoare au fost reacțiile lor, cea mai frecventă exteriorizare fiind plânsul. Scopul jocului a fost atins: acela de a le arăta că, așa cum personajul lor a fost sfâșiat de fiecare vorbă nepotrivită, la fel se întâmplă și cu inimile celorlalți când devenim răutăcioși. Soluția refacerii personajelor a fost o vorbă bună, un compliment, iar pentru fiecare cuvânt frumos primeau câte o bandă adezivă pentru a-l lipi. Au realizat că ceea ce au creat nu a mai putut fi la fel, asemenea unui om rănit care suferă.

Astfel de activități îi ajută pe elevi să realizeze că, în viața noastră, cuvintele au putere magică, pot să facă atât bine, dar și mult rău care rămâne ireparabil. În felul acesta, îi ajutăm să aleagă singuri calea cea bună, îi învățăm să se ajute pe ei, dar și pe cei din jur prin modul în care comunică și le comunică celor din jur. Au înțeles că nu ne putem juca cu ceea ce simt ceilalți, că puterea cuvintelor și a gesturilor este esențială pentru noi oamenii.

### **Concluzii**

Cele mai multe cadre didactice consideră că aceste experiențe ludice transpun elevii, imperceptibil, în situații de comunicare, exersându-le toate laturile acestui proces. Ceea ce trebuie să conștientizăm este că drumul spre performanță comunicațională și, apoi, spre adaptare profesională și socială a educabilului are aceste etape ce presupun o experiență a comunicării, bazată pe exerciții și pe o conștientizare a acesteia, pe analiza experiențelor trăite și pe aplicarea celor dobândite în viitor. Copiii noștri sunt adulții de mâine, de aceea este important felul în care îi ajutăm să cunoască această lume și cum să comunice cu ea. Pe lângă familie, următorul mediu cu care ei iau contact și îi influențează, este școala. Aici se structurează, se solidifică, se îmbogățește și se remediază modalitățile de comunicare ale acestora.

Așadar „în esență, a comunica înseamnă a *a fi împreună cu*, a împărtăși și a te împărtăși, a *realiza o comunicare de gând, simțire, acțiune*”. Perspectiva amintită este astăzi una dintre cele mai rodnice direcții teoretice contemporane de analiză a comunicării.” (Cucos, C., 2006, p. 393) Este de datoria noastră să creștem copiii cât mai echilibrați în relațiile lor, mai toleranți, mai conștienți de emoțiile proprii și ale celorlalți.



---

**Bibliografie:**

- Cucoș, Constantin, (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
- Ezechil, Liliana, (2002), *Comunicarea educațională în context școlar*, Editura Didactică și Pedagogică.
- J.J. van Cuilenburg, O. Scholten, G.W. Noomen, (1998), *Știința comunicării*, Editura Humanitas, București.
- Norel, Mariana, (2010), *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov.
- Șoitu, Laurențiu, (1997), *Comunicare și acțiune*, Institutul European, Iași.

# Adjective cromatice și epitete cromatice în *Dumbrava minunată*

Ramona ȘENDRESCU\*,  
Georgeta Amelia MOTOI\*\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.27>

## Abstract:

*Our article, "Use of chromatic adjectives and chromatic epithets in The Wonderful Grove story" examines the way in which qualifying adjectives reflect Mihail Sadoveanu's subjectivity in this literary piece. We aim at identifying, classifying and analyzing the most frequently used qualifying adjectives in this story, namely the adjectives of colour. The epithet is the most significant stylistic figure of the adjective of colour. The chromatic adjectival semantics are wide and varied in The Wonderful Grove story. The chromatic epithet was used for descriptive and visual purposes; in this case, with special artistic value. Mihail Sadoveanu has a mature writing style, creating his own literary universe, avoiding exaggerations, by balancing well and calculating the use of chromatic adjectives and epithets.*

**Keywords:** *chromatic adjective, chromatic epithet, colors, qualifying adjective, value*

## Rezumat:

*Articolul nostru **Adjective cromatice și epitete cromatice în Dumbrava minunată** abordează modul în care adjectivele calificative reflectă subiectivitatea lui Mihail Sadoveanu în acest text. Ne-am propus să identificăm, să clasificăm și să analizăm cele mai frecvent utilizate adjective calificative și anume adjectivele cromatice din acest text. Epitetul este cea mai importantă figură stilistică a adjectivului cromatic. Semantica adjectivului cromatic este largă și variată în Dumbrava minunată. Epitetul cromatic este folosit cu scopuri descriptive și vizuale și, în acest caz, cu o valoare artistică deosebită. Mihail Sadoveanu este matur în scris, cu un univers literar individual, evitând exagerările, în text existând un echilibru bine calculat al folosirii adjectivelor și epitetelor cromatice.*

**Cuvinte cheie:** *adjectiv cromatic, epitet cromatic, culori, adjectiv calificativ, valoare*

\* ramona.sendrescu@edu.ucv.ro

\*\* amelia.motoi@edu.ucv.ro



## **Introducere - Adjectivul calificativ, adjectivul cromatic și epitetul cromatic**

Pentru acest studiu, cadrul referențial se sprijină pe lucrări de specialitate din lingvistica românească, începând cu Gramatica Academiei din 2005, dar și cu modelele de structurare semantică, propuse de către Angela Bidu-Vrănceanu și Narcisa Forăscu [Bidu-Vrănceanu, Forăscu, 1984] și pe studiul despre sintaxa și semantica adjectivului în limba română al Ralucai Brăescu [Brăescu, 2012].

Din punct de vedere morfologic, numele de culori din limba română sunt încadrate în clasa adjectivului și a substantivului, ultimele fiind obținute din celelalte, în contexte particulare. De aceea, termenii cromatici românești moșteniți din limba latină au dublă utilizare: atât ca adjective cât și ca substantive. Angela Bidu-Vrănceanu propune, pentru limba română, șase clase de nume de culori primare sau propriu-zise: galben, roșu, albastru, verde, alb, negru. Aceasta a evidențiat utilizarea lor preponderent adjectivală [Bidu-Vrănceanu, 2008, p. 147].

În Gramatica Academiei, ediția din 2005, „adjectivele propriu-zise pot fi clasificate în funcție de tipul informației semantice adăugate regentului, în calificative și categoriale”. [GALR, 2005, p. 142] Adjectivele calificative sunt cele care exprimă caracteristici ale obiectelor denumite de substantiv. Raluca Brăescu face o clasificare complexă, cu trei clase semantice de adjective care la rândul lor au caracteristici morfosintactice diferite: adjectivele calificative, adjectivele relaționale și adjectivele de modificare a referinței. Din prima clasă, adjectivele calificative desemnează o proprietate atribuită unui individ, îndeplinind în cadrul sintagmei nominale o funcție de caracterizare. Acestea funcționează, în cele mai multe cazuri, ca modificatori nonrestrictivi și compatibili cu modificatorii de gradare.

Funcția stilistică de bază a adjectivului calificativ este reprezentată de epitet, iar una dintre categoriile estetice productive ale epitetului este epitetul cromatic. Adjectivul-epitet se distinge de adjectivul propriu-zis prin expresivitate. Epitetul cromatic este o figură semantică la care se atribuie funcții poetice sau estetice. Epitetele cromatice au meritul de a crea în mintea cititorului o corelație între cuvânt și imagine.

În *Dicționarul explicativ al limbii române* găsim următoarea definiție pentru epitet: „determinant expresiv pus pe lângă un substantiv sau pe lângă un verb pentru a scoate în evidență mai nuanțat o trăsătură a obiectului sau a acțiunii și pentru a da mai multă expresivitate artistică creației respective” [DEX, 2016, p. 389]. Majoritatea epitetelor determină substantive, iar gramatical cele mai multe sunt adjective și substantive.



## **Epitete cromatice adjectivale - simple, multiple (duble, triple etc.)**

Literatura, prin descriere care are la bază și epitetetele cromatice, se apropie de pictură prin funcția expresivă. Stilul descriptiv – vizual are ca atribut semnificativ culoarea, de o mare importanță. Simțul estetic poate fi dezvoltat prin experiențe vizuale multiple. Prin impactul puternic asupra privirii, perceperea culorii devine o delectare. Expresivitatea prin cuvânt funcționează în același mod cu expresivitatea plastică. „Epitetul cromatic exprimă culoarea, înțelegând prin culoare determinarea unui lucru, ființe, stări sufletești, mediul înconjurător, gând, vis. Culoarea simbolizează stări aflate la limita dintre organic și anorganic, între psihic și fizic ori aspirații ideale.” [Grecu, 2005, p. 164]

În literatură, culoarea este corelată unor trăsături morale (gelozie, depresie, fericire etc.) sau antinomii universale (viață – moarte, iubire – ură). Fiecărei epoci literare și fiecărui scriitor le corespunde un cod estetic individual, cu preferințe cromatice specifice. Spre exemplu, pornind de la creația folclorică, sursă de inspirație pentru pastelurile sale, Vasile Alecsandri are o viziune în alb și negru asupra naturii. Eminescu are o viziune mai colorată, utilizând culorile pure, naturale (mare e albastră, luna este galbenă, iar codrul e verde).

Epitetul, cu rolul său de determinant expresiv însoțind un substantiv sau un verb, are rolul de a evidenția o anumită trăsătură a obiectului sau a acțiunii și de a conferi expresivitate artistică textului literar, devenind marcă de stil a scriitorului, un mijloc de exprimare subiectivă.

În *Dumbrava minunată*, Sadoveanu folosește, pe lângă epitetul simplu, format dintr-un singur cuvânt, și *epitetul multiplu (dublu, triplu)*, alcătuit din mai multe elemente legate prin relații de coordonare prin joncțiune cu o conjuncție coordonatoare. Cele mai utilizate epitete din această categorie, în textul sadovenian, sunt cele duble („*zână cum n-a mai fost subțire și albă*”, „*o femeie tânără și albă*”, „*capul blond și lins*”, „*obrazul ras și pudrat*”, „*cu plete albe și cu obrazurile rumene*” etc.). Un epitet multiplu - triplu apare în expresia „*gângăni mărunte și roșii, punctate cu negru*”.

Mihail Sadoveanu, considerat de Garabet Ibrăileanu „un pictor talentat al naturii” potrivește culorile și nuanțele cu multă eleganță. Dacă ar fi să eliminăm cromatică din text, am constata o lipsă de frumusețe și expresivitate. Cu toată aparenta abundență de culori, deoarece multe dintre ele se repetă, nu avem impresia că acestea ar obosi lectura sau ar provoca plictiseală. Dintre culorile la care apelează cel mai frecvent scriitorul moldovean, amintim: albul, negrul, verdele, galbenul, roșul, albastrul.



## Utilizarea culorilor primare sau fundamentale

Scopul acestei cercetări este acela de a analiza situațiile contextuale în care epitetele cromatice și sinonimele acestora pot fi identificate.

Din punct de vedere al spectrului solar, avem culorile - roșu, orange/portocaliu, galben, verde, albastru, indigo, violet (ROGVAIV) și non-culorile alb, negru și gri. Dintre cele șapte culori (ROGVAIV), trei sunt culori primare sau fundamentale (roșu, galben, albastru) din amestecul cărora apar culorile secundare (oraj/portocaliu, verde, violet, indigo).

Constatăm că Sadoveanu utilizează toate culorile primare sau fundamentale (**roșu, galben, albastru**). Acestea fac parte din fondul principal lexical al limbii române și sunt caracterizate printr-o anumită bogăție semantică și putere de derivare (mai puțin în cazul lui albastru) [Sala, 1988, p 42-43]. Spre exemplu, pentru culoarea **roșu** avem cinci ocurențe („*Gura-i era cam mare și obrajii **prea roșii***”; „*beretă de lână **roșie***”; „*într-un buzunar al hăinuței **roșii***” „*o adunare liniștită de gănganii mărunte și **roșii**, punctate cu negru*”; „*guzgani **roșii** cu priviri viclene*.”), două pentru sinonimul său **roșcat** („*Patrocle era un boldei (câine de rasa baset) **roșcat***”; „*lumina **roșcată** a unui felinar*”), două ocurențe pentru sinonimul **rumen** asociat cu părți fizionomice - obraz sau buze „de o culoare care bate în roșu [...] Cu fața îmbujorată, cu obrajii roșii” [DEX, 2016, p. 1066]. „*cu plete albe și cu obrazurile **rumene***”, „*Buzele lor **rumene** zâmbiră în bărbi*” iar în altele trei, roșul este doar sugerat („*Mesteceni, plopi și ulmi se ridicau la deal pe costișă, cu ramurile încurcate și neclintite în **vâlvoarea asfințitului***.”; „*Spre asfințit, în fundul pădurii, clipeau încă **fire de jar sub spuză***”; „*spre răsărit **se înroșea luna***”). În cazul verbului care exprimă culoarea roșu - **a se înroși** - acesta este folosit la diateza reflexivă.

Pentru roșu apare și forma care provine din limba franceză, fiind denumirea unui mineral, dar și o culoare, **rubin**: „*Avea pe cap cunună de maci sălbatici și era îmbrăcată haină lungă de culoarea **pietrei de rubin***”.

Observăm că adjectivul cromatic **galben**, cu termenul popular pentru feminin **galbănă** și sinonimele **blond** și **bălai** pentru culoarea părului sunt folosite pentru a descrie lumea reală, cotidiană, obișnuită: „*ciocul **galben***”; „*băătură **galbănă***”; „*Când zări uniforma verde, capul **blond** și lins și obrazul ras și pudrat al ofițerului*”, „*Domnița cea mititică și **bălaie***”, „*o domniță mai pitică decât toți și **bălaie** ca grâul*”, iar pentru a descrie personaje cu puteri magice sau dumbrava de basm este utilizat sinonimul **aur**, în construcții prepoziționale cu funcție adjectivală și forma de feminin singular **aurie**, cu o singură ocurență: „*Patrocle scheună ușor și o privi cu ochii lui frumoși, cercuiți cu **aur***”; „*Floarea cu coroană **aurie** se clătină lin spre copilă, la adierea vântului*.”; „*prin păienjenişul de **aur***”; „*cu ochii albaştri, cu părul de **aur** până în pământ*”; „*faima acelei zâne cu părul de **aur***”; „*Glasul ei era pătrunzător și suna ca o strună de **aur***”; „*zâna cu*



părul de **aur**"; „șuviță din părul de **aur**"; „Făt-Frumos a tăiat o șuviță de **aur**"; „au urmat să creadă în zâna cu părul de **aur**”.

Sadoveanu recurge la metale prețioase (aur, argint) sau la pietre prețioase (rubin) pentru a nuanța și a conferi expresivitate textului. Constatăm preferința acestuia pentru construcții prepoziționale cu funcție adjectivală *de aur, de argint*, în defavoarea derivatului adjectival corespunzător – *auriu, argintiu*. Utilizarea epitetului exprimat prin substantiv are rolul de a sugera bogăție, strălucire. Scriitorul numește metalul însuși „*Acolo bat aur și argint și făuresc scule*”; „*scot din peșteri pulberile de aur și le împrăștiu pe vânt*”, pentru caracterul plastic în planul vizualizării.

Adjectivul cromatic **albastru** este folosit cu forma sa proprie, cu referire și la referenții clasici cerul și ochii: „*Rochița de doc albastru stătea strâmbă și în chip cu totul nepermis pe trupușorul ei*”; „*Deasupra, departe, se pleca cerul albastru spre duminică, curgând ca o apă*”; „*Zână ...subțire și albă, cu ochii albaştri, cu părul de aur până în pământ*”; dar și cu sinonimul din regnul vegetal **cicori**: „*bunicuța, mărunță și firavă, cu ochii ca două cicori șterse*”.

Am remarcat că Sadoveanu nu se limitează doar la întrebuintarea unor cromatisme generice, ci încearcă să găsească, în funcție de context, un înlocuitor, spre exemplu, pentru *roșu*, uneori folosește un singur cuvânt sau o sintagmă („*vâlvoarea asfințitului*”; „*fire de jar sub spuză*”; „*cunună de maci sălbatici și era îmbrăcată haină lungă de culoarea pietrei de rubin*”), prin care să redea culoarea respectivă.

### Utilizarea nonculorilor

Scriitorul moldovean folosește intens și nonculorile, diferențiate prin luminozitate: **alb, negru și gri**.

Aceeași ambivalență - ca și pentru adjectivul cromatic **galben** și sinonimul său **aur** - este utilizată pentru adjectival cromatic **alb**, cu opt ocurențe: „*șorțul alb*”; „*feliu mare de pâine albă*”; „*toiegel alb*”; „*plete albe*”; „*vărguță albă*”; „*zână cum n-a mai fost subțire și albă*”; „*o femeie tânără și albă*”; „*chilioară albă*” și sinonimul său, **argint**, cu șase ocurențe și o ocurență pentru forma adjectivală la plural **argintii**: „*tabacheră de argint*”; „*sălcii bătrâne, cu forme ciudate, își mișcau domol pletele argintii*”; „*peste malurile negre un podișor de argint*”; „*peste podul de argint trecu greoi bursucul*”; „*Acolo bat aur și argint și făuresc scule*”; „*Unul din prichindeii cărunți se ridică și trase de la brâu un ciocănel de argint*” - cu referire atât la metalul din care este produsă cât și la culoarea acestuia.

**Negru** este folosit cu patru ocurențe: „*sprâncenele încondeiate negru*”; „*ochii omenești, sprâncenați negru*”; „*gângăni mărunte și roșii, punctate cu negru*”; „*peste malurile negre un podișor de argint*”; „*un mierloi negru și cu ciocul galben*”. Din exemple, se poate observa că negrul



nu are o anumită simbolistică (tenebrele, haosul, noaptea, extincția, răul absolut) și este utilizat cu scopul de a oferi imagini vizuale pragmatice.

Culoarea **gri** nu apare explicit în text, dar scriitorul folosește substantivul cenușă, de patru ori: „*Găsi îndată **cenușa** de care avea mare nevoie*”; „*trebuie să presuri **cenușă***”, „*Lizuca se opri și băgă de seamă că s-a isprăvit **cenușa***”; „*Dacă am isprăvit **cenușa**, mergem până acolo și înapoi nu ne mai întorcem.*” – pentru marcarea drumului de către Lizuca. Pentru un gri clar-obscur autorul folosește adjectivul cromatic pentru feminin **fumurie**: „*vedea soborul de lângă scorbura mai îndepărtat, ca printr-o sticlă **fumurie***”.

**Cărunt**, adjectivul cromatic care se referă la culoarea părului facial, în acest caz, „sinonim cu *cenușiu* apare cu trei ocurențe „*bătrânei [...] cu bărbi **cărunte***” și „*patru prichindei cu bărbi **cărunte***” și „*prichindeii **cărunți***”.

### Utilizarea perechilor de culori complementare

Dintre perechile de culori complementare (roșu - verde, orange - albastru, galben - violet) Sadoveanu nu folosește nici măcar o dată culoarea **orange**.

O culoare formată din amestecul culorilor albastru și galben, **verdele** apare discret, cu trei ocurențe, inclusiv cu termenul popular pentru feminin **verzie**: „*uniforma **verde***”; „*candele **verzi** de licurici*”; „*În lumina **verzie**, fără zgomot, o ușă de cremene se mișcă și se dădu la o parte*”. Constatăm că adjectivul cromatic verde nu este asociat, în nicio sintagmă, cu regnul vegetal.

Culoarea **violet**, în română, un împrumut neologic din franceză, apare cu sinonimul la plural **viorii**: „*Prin ușoara întunecime **viorie**, cățelul îi atinse mâinile cu botul și o privi amical.*”; „*În zvonul celor două glasuri de căței, umbre **viorii** se apropiară.*”

Cele mai des întâlnite contraste cromatice (clar-obscurul) sunt reprezentate prin culorile **alb - negru** („*peste malurile negre un podișor de argint*”), **alb - albastru** („*zână [...] subțire și albă, cu ochii albaştri*”), **alb-roșu** („*cu plete albe și cu obrazurile rumene*”), contrastul cald - rece, reprezentat prin culorile **albastru - galben** („*cu ochii albaştri, cu părul de aur până în pământ*”), **negru - roșu** („*gângăanii mărunte și roșii, punctate cu negru*”) și **galben - negru** („*un mierloi negru și cu ciocul galben*”).

### Alte culori

Termenul **trandafiriu** este echivalat, conform Dicționarului explicativ al limbii române, cu **roz**, culoare rezultată din amestecul culorilor alb și roșu, deși nu toți trandafirii sunt roz. Adjectivul cromatic **trandafiriu** apare în text cu două ocurențe: „*sărutând unghiile **trandafirii***” și „*păienjenis de ape **trandafirii***”.

Nici culoarea **maro** nu apare explicit în text. În schimb, apare sinonimul acesteia **căprui**, cu forma sa veche **căprii** pentru a descrie ochii Lizucăi: „*Numai ochii **căprui**, umbriți de gene negre, aveau în ei câte-o mică*



### Concluzii

Căutând frecvența epitetului, constatăm că Sadoveanu avea o viziune literară echilibrată, evitând exagerările. Așa cum se poate observa din exemple, scriitorul moldovean în *Dumbrava minunată* păstrează topica generală a adjectivului calificativ în limba română, și canonic epitele cromatice sunt postpuse. Constatările făcute în acest articol ne permit să afirmăm că sunt utilizate unui număr mare de adjective cromatice, exclusiv cele simple, cele compuse fiind exceptate.

În *Dumbrava minunată*, unde duduia Lizuca este personajul principal – numele are o semnificație diferită (pentru cititorii copii este un prenume de alint, iar pentru cititorii adulți este un hipocoristic provenit de la Elisabeta) [Șendrescu, 2019, p. 155], Sadoveanu folosește foarte multe diminutive, fără a exagera, „fără ca cititorul să fie cuprins vreodată de senzația de sațietate” [Tohăneanu, p.70] totuși, pentru compensație, epitele cromatice nu sunt diminutive ci sunt, cu precădere, la gradul de comparație pozitiv, cu o excepție „*prea roșii*” la superlativ absolut.

În opinia noastră, în ceea ce privește organizarea textuală, în plan enunțiativ, aceste mărci semantice – epitele cromatice – reprezintă indici ai subiectivității care sporesc expresivitatea textului.

Așa cum se poate observa, scriitorul păstrează topica generală a adjectivului calificativ în limba română, și canonic epitele cromatice sunt postpuse.

Din punct de vedere al cromatismului, culorile și nuanțele întâlnite în *Dumbrava minunată* sunt restrânse, culoarea având un rol de simplu adaos decorativ. Din punct de vedere al ocurenței remarcăm preponderența culorilor alb/argintiu, galben/auriu, roșu/rubiniu:

- *albul* realizează cele mai multe apariții ale culorii directe (8) și 4 pentru *argint/argintiu*;
- *galbenul* are 2 apariții în câmpul cromatic explicit, una pentru sinonimul *blond*, două pentru *bălai* și 10 pentru *aur/auriu*;
- *roșul*, cu cele 5 apariții în câmpul cromatic explicit și încă 3 pentru *roșcat* (2) și *rumen* (2) ocupă locul al treilea pe paleta coloristică.

Observăm că Sadoveanu preferă termeni moșteniți de limba română din limba latină (*alb, negru, roșu, galben, albastru, verde*) cu o mare frecvență în limbă, dar și termeni de origine franceză, împrumuturi neologice invariabile (*violet*). Utilizarea termenilor populari (în special cu aspect moldovenesc - *galbănă* și *verzie*) conferă textului savoare.

Semnalăm că majoritatea numelor de culori au corespondente



sinonimice derivate care sunt formate cu ajutorul sufixelor– *iu -ie* care trimit la culoare respectivă ( *viorie* pentru *violet*, *verzie* pentru *verde*, *aurie* pentru *aur*, *argintie* pentru *argint*).

Ideile enunțate mai sus, ne permit să ajungem la concluzia că există un echilibru bine calculat al folosirii epitetelor cromatice. Aspectul cromatic ajută la modelarea universului specific sadovenian. Limbajul cromatic are un rol esențial deoarece prin intermediul acestuia se creează sintagme inedite, care dau naștere unor descrieri pline de vitalitate, culoare și autenticitate. Întocmind statistica elementelor de cromatică, am dovedit că investigația noastră are un câmp real de cercetare, stabilind elementele relevante în întrebuintărea cu subtilitate și eleganță a epitetelor cromatice de către Mihail Sadoveanu în *Dumbrava minunată*.

### Bibliografie:

- Brăescu, (2012): Raluca Brăescu, *Adjectivul în română: sintaxă și semantică*, București, Editura Universității din București, 2012.
- Bidu-Vrănceanu, Angela, (2008): *Câmpuri lexicale din limba română. Probleme teoretice și aplicații practice*, București, Editura Universității din București, p. 145-169.
- DEX, (2016): *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Univers enciclopedic, 2016.
- DLR, (2010): *Dicționarul limbii române*, București, Editura Academiei Române, 2010.
- Dubois, (2012); Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi, Jean-Pierre Mével, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 2012.
- GALR, (2005); *Gramatica academică a limbii române*, Volumul I: Cuântul, București, Editura Academiei Române, 2005.
- Greco, Victor, (2005); *Epitetul cromatic în romanul Pădurea Spânzuraților de Liviu Rebreanu*, în Anuarul Institutului de Cercetări Socio-Umane Sibiu, Tomul VII-XI, București, Editura Academiei Române, 2005.
- Haller, Karen, (2019); *Psihologia culorilor*, traducere din limba engleză de Ines Hristea, București, Baroque Books & Arts, 2019.
- Mihăilescu, D., (1980); *Limbajul culorilor și al formelor*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
- Pană, Gabriela, Dindelegan, Adina Dragomirescu, Isabela Nedelcu, (2010); *Morfosintaxa limbii române*, București, Editura Universității București.
- Sadoveanu, M., (1978); *Dumbrava minunată*, București, Editura Ion Creangă, 1978.
- Sala, Marius (coord.) (1988); *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Șendrescu, Ramona, (2019); *Onomastica sadoveniană în Dumbrava minunată*, Actele Conferinței Internaționale de Științe Umaniste și Sociale „Creativitate. Imaginar. Limbaj”, Editura Universitaria, Craiova, 2019.
- Tohămeanu, G.I., (2018); *Ciudata viață a cuvintelor*, Arad, Editura Tiparنیța, volumul III, 2018.

# Some Aspects Regarding the Grammaticality and Ungrammaticality of Idioms

Corina Mihaela GEANĂ\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.28>

## Abstract:

*Limbaajul, ca sistem de comunicație, are sensuri literare și sensuri figurate. Un limbaj pur literar este rar întâlnit. Limbaajul figurat este utilizat în mod frecvent. Nu ne putem da seama de înțelesul unei expresii sau structuri frazeologice doar prin cunoașterea sensurilor tuturor părților componente și a regulilor de formare a acestora. Și invers, nu ne putem folosi doar de cuvinte și reguli gramaticale pentru a obține construcții purtătoare de sens. Faptul că vorbitorii intuiesc care șiruri de cuvinte sunt posibile și care nu ne demonstrează că avem o cunoaștere a priori a grupurilor de cuvinte dintr-o propoziție. Studiarea acestei cunoașteri a priori ne permite să construim un model prin care să încercăm să explicăm de ce formulăm enunțuri gramaticale în mod natural și nu unele agramaticale. Limbaajul figurat este caracteristic metaforelor, comparațiilor, proverbelor sau idiomurilor. Lucrarea de față își propune să trateze idiomurile, mai precis acele aspecte legate de diferite particularități gramaticale și agramaticale din structura idiomurilor.*

**Cuvinte-cheie:** limbaj, idiom, figurat, gramatical, agramatical

## Abstract:

*Language, as a system of communication, has literal and figurative meanings. Pure literal language is very rare. Most language use is to some degree figurative. One cannot determine the meaning of some word group or sentence structure just by understanding the meanings of all their component parts and the rules for putting them together. And vice versa, one cannot just take all the words and rules in a language, apply them and get meaningful sentences. The fact that speakers have intuitions about which strings of words are possible and which are not shows that we have an unconscious knowledge of the word groups in a sentence. Studying this unconscious knowledge allows us to construct a model that attempts to explain why we naturally produce grammatical word structures but not ungrammatical ones. The figurative meaning characterizes notions like metaphors, similes, proverbs or idioms. The present paper aims at focusing on idioms, more precisely on some aspects regarding various grammatical and ungrammatical features implied in the structure of idioms.*

**Keywords:** language, idiom, figurative, grammatical, ungrammatical

\* Department of British, American and German Studies, University of Craiova, corina\_geana@yahoo.com



The understanding of any string of words is always dependent on a complex set of rules about the language, about the world or about the context in which that particular expression has been used. In linguistics, the term grammaticality refers to the conformity of a word group to the rules defined by a specific grammar of language. Thus, in descriptive grammar, the term *ungrammatical* refers to an irregular word or word group structure that makes little sense because it disregards the syntactic conventions of language. In prescriptive grammar, on the other hand, *ungrammatical* refers to a word or word group structure that fails to conform to the “right” way of speaking or writing, according to the standards set by some authority. Our present paper aims at highlighting some aspects regarding the grammaticality and ungrammaticality in the use of idioms.

Our article has tried to give a list, as comprehensible as possible, of these idioms. The expressions are arranged alphabetically and each one of them is explained. Some entries also contain a note which offers an additional explanation or refers to the origin of the certain idiom. We have had as a reference book “*Oxford Idioms. Dictionary for Learners of English*”.<sup>1</sup>

As regards the first aspect, that is the one of grammaticality, we can say that idiomatic expressions are established, accepted and used by native speakers of the language with a fixed structure and meaning. This is done with the help of various idiomatic pairs, such as:

- **pairs of adjectives:**

- *alive and kicking* (familiar speech) = still existing and strong or active;
- *black and blue* = covered with bruises (blue, brown or purple marks on the body);
- *black and white* = absolutely right or wrong, good or bad, with no grades between them;
- *bright and early* = early in the morning;
- *cheap and cheerful* (familiar speech) = something that is *cheap and cheerful* does not cost a lot but is attractive and pleasant;
- *cheap and nasty* (familiar speech) = something that is *cheap and nasty* does not cost a lot and is of poor quality and not very attractive or pleasant;
- *dead and buried* = dead, especially for a long time; long past and forgotten;
- *fair and square* = completely and fully; directly and with force;
- *free and easy* = informal and relaxed;



- *good and proper* (British English, familiar speech) = completely; thoroughly;
- *hale and hearty* = (especially of old people) strong and healthy;
- *hard and fast* = (of rules) that cannot be changed. Note: *fast* in this idiom means *fixed*.
- *high and dry* = in a difficult situation without help or money;
- *high and low* = in every possible place, everywhere;
- *high and mighty* (familiar speech) = behaving as though you think you are more important than other people;
- *loud and clear* (familiar speech) = said in a very clear voice or expressed very clearly;
- *null and void* (familiar speech) = (of a legal agreement) no longer effective or valid;
- *pure and simple* = and nothing else;
- *quick and dirty* (familiar speech) = used to describe something that is usually complicated, but is being done quickly and simply in this case;
- *rough and ready* = 1. simple and prepared quickly but good enough for a particular situation; 2. (of a person) not very polite, educated or fashionable;
- *safe and sound* = safe; not hurt or harmed;
- *thick and fast* = quickly and in great numbers or quantities;
- *this and that* (familiar speech) = a number of different things;
- *weird and wonderful* = clever and attractive, but unusual or strange;
- ***pairs of nouns:***
  - *airs and graces* (British English, disapproving) = behaviour which is elegant but unnatural and intended to impress others;
  - *apples and oranges* (American English) = used to describe a situation in which two people or things are completely different from each other;
  - *bells and whistlers* = attractive extra features;
  - *the birds and the bees* (old-fashioned or humorous) = the basic facts about sex and reproduction, the “facts of life”, as told to children;
  - *bits and pieces* (familiar speech) = small things of various kinds; belongings;
  - *blood and thunder* (familiar speech) = sensational and very dramatic incidents in plays, films, stories, contests, etc.;
  - *body and soul* = physically and mentally; completely;
  - *chapter and verse* = the exact details of something, especially the exact place where particular information may be found;



- *checks and balances* = rules that are designed to control the amount of power, especially political power, that one person or group has;
- *comings and goings* = arrivals and departures; movement of people;
- *doom and gloom* = a general feeling of having lost all hope and of pessimism;
- *the ebb and flow (of somebody / something)* = the repeated, often regular, movement from one state to another; the repeated change in level, numbers or amount. Note: this idiom refers to the movement of the sea away from and towards the land.
- *flesh and blood* = the human body; a normal person with weaknesses, desires, fears, etc.;
- *fun and games* (familiar speech) = 1. activities that are not serious and that other people may disapprove of; 2. (humorous) trouble;
- *heart and soul* = with a lot of energy and enthusiasm;
- *highways and byways* = all the roads, large and small, of a country, an area, etc.;
- *law and order* = a situation in which most people in a country respect and obey the law; public order;
- *man and boy* = from when somebody was young to when they were old or older;
- *night and day* = all the time; without stopping;
- *odds and ends* (familiar speech) = small items that are not valuable or are not part of a larger set;
- *stuff and nonsense* (familiar speech, old-fashioned) = used to say that you think something is not true or stupid;
- *swings and roundabouts* (British English, familiar speech) = used when you want to say that gaining one thing usually means losing another thing. Note: *swings* and *roundabouts* are both types of equipment found at a fairground.
- *trials and tribulations* = difficulties and troubles.
- ***pairs of adverbs:***
  - *above and beyond* (familiar speech) = more than;
  - *back and forth* = in one direction and then in the opposite one, repeatedly;
  - *betwixt and between* (old-fashioned) = in a middle position; neither one thing nor the other;
  - *far and away* = very much; by a very great amount;
  - *far and wide* = everywhere and many places; over a large area;



- *first and foremost* = before everything else; most importantly;
- *first and last* = mainly; only;
- *here and now* = 1. at this moment; immediately; 2. the present situation;
- *here and there* = to or in various places;
- *hither and thither* = in many different directions. Note: *hither* and *thither* are old words for *here* and *there*.
- *in and out* = going regularly to a place;
- *off and on* = not regularly; not continuously;
- *up and down* = sometimes good and sometimes bad.
- **pairs of verbs:**
  - *chop and change* (British English, familiar speech) = change your plans, opinions or methods too often;
  - *come and go* = exist or be there for a short time and then stop or leave;
  - *crash and burn* (American English, slang) = 1. fail completely; 2. fall asleep or collapse because you are very tired;
  - *cut and run* (familiar speech) = make a quick or sudden escape;
  - *divide and rule* = keep control over people by making them disagree with and fight each other, therefore not giving them the chance to unite and oppose you together;
  - *fetch and carry* = be always doing small jobs for somebody; act as if you were somebody's servant;
  - *forgive and forget* = decide to forget an argument, an insult etc.;
  - *give and take* = be willing to listen to other people's wishes and points of view and to change your demands, if this is necessary;
  - *give or take* = if something is correct, *give* or *take* a particular amount, it is approximately correct;
  - *kill or cure* = extreme action which will either be a complete success or a complete failure;
  - *kiss and tell* = a way of referring to somebody talking publicly, usually for money, about a past sexual relationship with somebody famous;
  - *live and learn* = 1. learn through your mistakes or experience; 2. used for expressing surprise at something new which you have just heard, read, etc.;
  - *make or break* (familiar speech) = the thing which decides whether something succeeds or fails;
  - *mix and match* = combine things in different ways for different purposes;
  - *pick and choose* = take time and care to choose something you really want;



- *sink or swim* (proverb) = be in a situation where you will either succeed without help from other people, or fail completely;
- *trick or treat* = said by children who visit people's houses at Halloween (October 31) and threaten to play tricks on people who do not give them sweets or candies;
- *wait and see* = be patient and wait to find out about something later;
- *win or lose* = whether you succeed or fail.
- **identical pairs:**
  - *again and again* = many times; repeatedly;
  - *back to back* = 1. if two people stand *back to back*, they stand with their backs facing or touching each other; 2. if two or more things happen *back to back*, they happen one after the other;
  - *bit by bit* = a small amount at a time; gradually;
  - *bumper to bumper* = if vehicles are *bumper to bumper*, there is so much traffic that they are very close together and can hardly move. Note: A *bumper* is the bar fixed to the front and back of a vehicle to reduce the effect if it hits anything.
  - *by and by* (old-fashioned) = after a little time; soon;
  - *day after day* = for many days, one after the other;
  - *day by day* = all the time; as the days pass;
  - *end to end* = in a line, with the ends touching;
  - *eyeball to eyeball* (familiar speech) = standing very close, facing one another, for example in a fight;
  - *face to face* = 1. in the presence of somebody and close enough to meet, talk, see, etc. them; 2. in a situation where you have to accept that something is true and deal with it;
  - *hand in hand* = (of people) holding each other's hand, usually as a sign of affection;
  - *inch by inch* = very slowly and with great care or difficulty;
  - *little by little* = slowly; gradually;
  - *man to man* = between two men who are treating each other honestly and equally;
  - *month after month* = over a period of several months;
  - *month by month* = as the months pass; each month;
  - *neck and neck* (in a race, competition) = level with each other;
  - *night night* = used by children or to children, to mean *Good night*;
  - *a no-no* (familiar speech) = a thing or a way of behaving that is not acceptable in a particular situation;
  - *now, now* (familiar speech) = 1. used for comforting somebody who is upset; 2. used for introducing a friendly warning or criticism;
  - *on and on* = without stopping; continuously;
  - *one by one* = one after another;



- *over and over* = many times; repeatedly;
- *piece by piece* = one part at a time;
- *side by side* = 1. close together and facing in the same direction; 2. together, without any difficulties;
- *step by step* = slowly, one thing after another; gradually;
- *through and through* = completely; in every way;
- *time after time* = very often; many times, repeatedly;
- *week after week* (familiar speech) = continuously for many weeks;
- *week by week* = as the weeks pass;
- *word for word* = in exactly the same words; translated directly from another language;
- *year after year* = every year for many years;
- *year by year* = as the years pass; each year;
- *year on year* = (used especially when talking about figures, prices, etc.) each year, compared with the last year.

Many idioms are based on repetitions and rhythmic patterns. Here are some of the most common patterns:

- **from ... to ... :**

- *from A to B* = from one place to another;
- *from A to Z* = very thoroughly and in detail;
- *from cover to cover* = from the beginning to the end of a book, magazine etc.;
- *from the cradle to the grave* = from birth to death;
- *from day to day* = 1. with no thoughts or plans for the future; 2. if a situation changes *from day to day*, it changes often;
- *from one day to the next* = if a situation changes *from one day to the next*, it is uncertain and not likely to stay the same each day;
- *from door to door* = 1. from the place of departure to the place you are going to; from building to building; 2. from one house, flat, etc. to the next;
- *from first to last* = from beginning to end; during the whole time;
- *from head to foot* = all over your body; completely;
- *from rags to riches* (familiar speech) = from being very poor to being very rich, especially in a short period of time. Note: if a person is *in rags*, they are wearing very old torn clothes.
- *from side to side* = moving to the left and then to the right;
- *from soup to nuts* (familiar speech) = from beginning to end. Note: this refers to a long meal that often begins with soup and ends with nuts.



- *from stem to stem* = all the way from the front of a ship to the back;
- *from the sublime to the ridiculous* = used to describe a situation in which something serious, important or of high quality is followed by something silly, unimportant or of poor quality. Note: *From the sublime to the ridiculous is only one step* is a translation of a phrase that was first said by Napoleon Bonaparte.
- *from time to time* = occasionally; sometimes;
- *from top to button* = completely and thoroughly;
- *from top to toe* = from the head to the feet; completely;
- *go from bad to worse* = become even worse.
- **as ... as ... :**
  - *as alike as two peas in a pod* (familiar speech) = very similar in appearance;
  - *as American as apple pie* = used to say that something is typical of America;
  - *as bald as a coot* = having no hair on your head at all. Note: a *coot* is a black bird with a white patch on its forehead that lives on or near water.
  - *as blind as a bat* = (humorous) not able to see well;
  - *as bright as a button* = clever and lively;
  - *as busy as a bee* = very busy;
  - *as clean as a whistle* (familiar speech) = 1. very clean; 2. not involved in some illegal activity;
  - *as clear as a bell* = easily and clearly heard;
  - *as clear as day* = easy to see or understand; obvious;
  - *as clear as mud* = (spoken language) not clear at all; very difficult to understand;
  - *as clever as they come* = very clever;
  - *as cool as a cucumber* (familiar speech) = (of people) very calm, especially when the opposite might be expected;
  - *as cute as a button* (American English) = very attractive and charming;
  - *as daft as a brush* (British English, spoken language) = (of a person) very silly;
  - *as dead as the dodo* (familiar speech) = no longer in existence; very old-fashioned. Note: *the dodo* was a large bird that could not fly. It is now extinct.
  - *as dead as a doornail* (familiar speech) = completely dead;
  - *as deaf as a post* (familiar speech) = unable to hear anything;
  - *as drunk as a lord* (familiar speech) = very drunk;



- *as dry as a bone* = very dry;
- *as dry as dust* = extremely boring;
- *as dull as ditchwater* = very boring;
- *as easy as anything* (familiar speech) = very easy;
- *as easy as pie* (familiar speech) = very easy;
- *as fast as your legs can carry you* = as quickly as you can;
- *as fit as a fiddle* = very healthy and active;
- *as flat as a pancake* (familiar speech) = completely flat;
- *as free as a bird* = completely free;
- *as fresh as a daisy* = lively or clean and neat;
- *as good as gold* = (of children) very well-behaved;
- *as good as it gets* = used when you are saying that a situation is not going to get any better;
- *as good as new* = in very good condition, as it was when it was new;
- *as good as the next person* = as good as most other people;
- *as happy as a clam* (familiar speech) = very happy;
- *as hard as nails* = (of a person) not sensitive or sympathetic;
- *as high as a kite* (familiar speech) = in an excited state, especially because of drugs, alcohol, etc.;
- *as keen as mustard* (British English, familiar speech) = wanting very much to do well at something; enthusiastic;
- *as mad as a hatter* (familiar speech) = (of a person) crazy;
- *as miserable as sin* = used to emphasize that somebody is very unhappy or ugly;
- *as near as dammit* (British English, spoken language) = very nearly. Note: *dammit* is a way of writing *damn it* (an expression showing you are annoyed or impatient).
- *as nice as pie* (familiar speech) = very kind and friendly, especially when you are not expecting it;
- *as nutty as a fruitcake* (familiar speech, humorous) = (of a person) completely crazy;
- *as old as the hills* = very old; ancient;
- *as pleased as Punch* (British English) = very pleased; delighted. Note: this idiom refers to the character Mr. Punch in the traditional puppet play *Punch and Judy*.
- *as poor as a church mouse* = very poor;
- *as pretty as a picture* = very pretty;
- *as pure as the driven snow* = (often humorous) innocent or morally good;
- *as quickly as possible* = as quickly as you can;
- *as quick as a flash* = very fast or suddenly;
- *as red as a beetroot* (British English, familiar speech) = with red cheeks, because you feel angry, embarrassed or hot;



- *as regular as clockwork* = very regularly; reliable;
- *as safe as Fort Knox* = (of a building) strongly built, with many locks, strong doors, alarms, etc. so that it is very safe and difficult for thieves to enter. Note: *Fort Knox* is a military base in Kentucky where most of the US's store of gold is kept.
- *as safe as houses* (British English) = very safe; not dangerous;
- *as sharp as a tack* (American English) = intelligent, with a quick and lively mind;
- *as sick as a dog* (familiar speech) = feeling very ill; vomiting a lot;
- *as sick as a parrot* (British English, humorous) = very disappointed;
- *as silent as the grave* = without any noise at all;
- *as slippery as an eel* (familiar speech) = dishonest and good at not answering questions;
- *as smooth as silk* = very smooth;
- *as snug as a bug* (familiar speech, humorous) = very warm and comfortable;
- *as sober as a judge* = not at all affected by alcohol;
- *as solid as a rock* = extremely solid and reliable;
- *as sound as a bell* (familiar speech) = in perfect condition;
- *as steady as a rock* = extremely steady and calm;
- *as stiff as a board* = (of things) very firm and difficult to bend or move;
- *as stiff as a poker* (familiar speech) = (usually of people) very straight or upright in the way you sit or stand;
- *as straight as an arrow* = in a straight line or direction;
- *as straight as a die* = 1. in a straight line or direction; 2. honest;
- *as stubborn as a mule* = very determined not to change one's opinion or attitude; obstinate;
- *as thick as thieves* (familiar speech) = (of people) very friendly with each other, especially in a way that makes other people suspicious;
- *as thick as two short planks* (familiar speech) = (of a person) very stupid. Note: *thick* is the opposite of *thin* and can also mean *stupid* in informal language.
- *as thin as a rake* = (of a person) very thin;
- *as tough as nails* (familiar speech) = 1. very strong and able to deal successfully with difficult situations or conditions; 2. not feeling or showing any emotion;
- *as tough as old boots* (familiar speech) = 1. (of food) be very tough and difficult to chew; 2. Very strong and able to bear pain, criticism, etc. without complaining or giving up;



- *as warm as toast* = pleasantly warm compared to the cold air outside;
- *be as good as your word* = do what you have promised to do.
- **“like...” for comparisons:**
  - *drink like a fish* (familiar speech) = regularly drink too much alcohol;
  - *eat like a bird* = eat very little;
  - *eat like a horse* = eat very large quantities of food;
  - *have eyes like a hawk* = be able to notice or see everything;
  - *fight like cat and dog* (familiar speech) = argue fiercely very often;
  - *fit somebody like a glove* = (of a coat, dress) be the perfect size or shape for somebody;
  - *grin like a Cheshire cat* = smile widely in a foolish way or as if you are very pleased with yourself. Note: the *Cheshire cat* is a character in Lewis Carroll’s story *Alice in Wonderland*.
  - *grow like Topsy* = grow very fast, particularly in an unplanned or uncontrolled way. Note: *Topsy* was a female character in Harriet Stowe’s novel *Uncle Tom’s Cabin*.
  - *like a bad dream* = so unpleasant that you cannot believe it is true;
  - *like a bat out of hell* (familiar speech) = very fast;
  - *like a bear with a sore throat* (familiar speech) = very bad-tempered;
  - *like a bull in a china shop* = very careless or clumsy, especially in a situation where you need to be careful;
  - *like a cat on hot bricks* = very nervous;
  - *like a dog with two tails* = extremely happy;
  - *like a dose of salts* (British English, familiar speech) = very fast and easily. Note: *salts* in this idiom are *laxatives*.
  - *like a drowned rat* (familiar speech) = very wet;
  - *like a duck to water* = naturally and without any difficulty;
  - *like a knife through butter* = through something hard easily;
  - *like a man possessed* = with a lot of force or energy;
  - *like a thief in the night* = secretly or unexpectedly;
  - *like a whipped dog* = ashamed, embarrassed or unhappy because you have been defeated or punished;
  - *like chalk and cheese* (British English, familiar speech) = very different;
  - *like crazy / mad* (familiar speech) = very fast, hard, etc.;
  - *like gold dust* = very difficult to obtain because everyone wants it / them;
  - *like greased lightning* (familiar speech) = very fast;



- *like nothing on earth* very ill or unattractive;
- *like the cat that stole the cream* = very pleased or satisfied with yourself;
- *like the clappers* (British English, familiar speech) = very fast;
- *like the devil* (familiar speech, old-fashioned) = very fast, hard;
- *sell like hot cakes* (familiar speech) = be sold quickly and in great quantities;
- *sleep like a log* (familiar speech) = sleep very well; sleep without waking;
- *smoke like a chimney* (familiar speech) = smoke a lot of cigarettes;
- *swear like a trooper* (British English, old-fashioned) = use many swear words. Note: a *trooper* is a soldier;
- *work like a charm* (familiar speech) = quickly have the effect you want; work like magic. Note: a *charm* is a small object that is believed to bring good luck, or words believed to have magic power.
- *work like a dog* (familiar speech) = work very hard.
- ***two or more sounds repeated:***
  - *bag and baggage* = with all your belongings;
  - *fast and furious* = noisy and very active. Note: this idiom means *with great energy and speed*.
  - *prim and proper* = (of a person) very correctly behaved and easily shocked by anything that is rude;
  - *nothing succeeds like success* (proverb) = success encourages you and often leads to more success;
  - *rant and rave* = show that you are angry by shouting or complaining loudly for a long time;
  - *shape up or ship out* (American English, familiar speech) = used to tell somebody that if they do not improve, work harder, etc., they will have to leave their job, position, etc.;
  - *slowly but surely* = used for describing definite but slow progress in something;
  - *so far, so good* (proverb) = used to say that things have been successful until now and you hope they will continue like this, but you know the task is not finished yet;
  - *spare the rod and spoil the child* (proverb) = if you do not punish a child for behaving badly, he / she will behave badly in future;
  - *wear and tear* = damage or loss of quality because of normal use;



- *wheel and deal* = do a lot of complicated deals in business or politics, often in a dishonest way;
- *wine and dine* = go to restaurants and enjoy good food and drink; entertain somebody by buying them good food and drink;
- *your nearest and dearest* (familiar speech, humorous) = your close family and friends.
- **a word repeated for emphasis:**
  - *all day and every day* = without change for a long period of time;
  - *a man's man* = a man who is more popular with men than with women;
  - *boys will be boys* = (proverb) you must not criticize boys or men too much for behaving badly, as this is a natural way for them to behave;
  - *business is business* = a way of saying that financial and commercial matters are the important things to consider and you should not be influenced by friendship;
  - *dog eat dog* (familiar speech) = fierce competition, with no concern for the harm done on other people's feelings
  - *easy come, easy go* = (proverb) something that has been obtained very easily and quickly may be lost or wasted in the same way;
  - *enough is enough* = (proverb) used when you think that something should not continue any longer;
  - *fair's fair* = used, especially as an exclamation, to say that you think that an action, a decision, etc. is acceptable and appropriate because it means that everyone will be treated fairly;
  - *fight fire with fire* = use similar methods in a fight or an argument to those your opponent is using;
  - *first come, first served* = (proverb) people will be dealt with, seen, etc., strictly in the order in which they arrive, apply, etc.;
  - *first thing first* (often humorous) = the most important or necessary duties, matters, etc., must be dealt with before others;
  - *get somebody / something short shrift* = give somebody / something little attention or sympathy. Note: *shrift* was the act of confessing your crimes to a priest and being forgiven. If a person was given *short shrift* they were only allowed a short time to do this between being found guilty and being executed or punished.
  - *it takes one to know one* (familiar speech, disapproving) = you are the same kind of person as the person you are criticizing;



- *let bygones be bygones* = decide to forget about disagreements that happened in the past;
- *no fool like an old fool* = (proverb) an older person who behaves foolishly appears more foolish than a younger person who does the same thing, because experience should have taught him not to do it;
- *share and share alike* = (proverb) share things equally;
- *shut up shop* (British English, familiar speech) = close a business permanently or stop working for the day;
- *that's that* = used to show that something is finished or decided, and there should be no more discussion or argument.

As regards the second aspect of our research, that of the ungrammaticality of idioms, the words and structures used within idioms are often quite unusual. Many idioms have unusual grammar. In some cases, a word that is usually a verb, adjective, conjunction or preposition appears as a noun. Here are some examples:

- ***adjectives used as nouns:***

- *all of a sudden* = suddenly and unexpectedly;
- *at the ready* = prepared for immediate action or use;
- *come in from the cold* = be included in a group, an activity, etc., that you have had no part in before;
- *in the black* = have money, for example in your bank account; make a profit;
- *in the clear* (familiar speech) = no longer in danger or likely to be blamed, punished, etc.;
- *in the main* = mostly; on the whole;
- *in the pink* (familiar speech, old-fashioned) = in very good health or excellent physical condition;
- *in the red* (familiar speech) = in debt. Note: in bank accounts, an amount that was owned used to be written in red figures, not black.
- *in the wrong* = responsible for a mistake, an accident, a quarrel etc.;
- *my bad* (American English, familiar speech) = used when you are admitting that something is your fault or that you have made a mistake;
- *out of the blue* = suddenly and unexpectedly;
- *take the bad with the good* = accept the bad aspects of something as well as the good ones;
- *the long and the short of it* = used to say what the basic facts of a situation are;
- *to the full* = as completely or as much as possible;



- *to the good* = in profit;
- **verbs used as nouns:**
  - *do's and don'ts* (familiar speech) = what to do and what not to do; rules;
  - *earn your keep* = be useful, helpful, successful enough to balance any costs that you cause;
  - *give something a miss* (British English, familiar speech) = decide not to do something;
  - *have a feel for something* (familiar speech) = have an understanding of something or be naturally good at doing it;
  - *have a go* (familiar speech) = 1. attack, criticize someone; 2. attempt to do, win or achieve something;
  - *in the know* (familiar speech) = having information or knowledge that most other people do not have;
  - *on the go* (familiar speech) = busy and active;
  - *on the make* (familiar speech) = 1. trying openly to become successful, rich, etc.; 2. trying to find a sexual partner;
  - *on the mend* (British English, familiar speech) = getting better after an illness or injury;
  - *on the run* = 1. (of an escaped prisoner, criminal, etc.) be running away or hiding from the police; 2. be very busy or active; 3. (of an enemy, opponent, etc.) in the process of being defeated;
  - *the haves and the have-nots* = the rich people and the poor people.
- **conjunctions and prepositions used as nouns:**
  - *down-and-outs* = persons who have no money and no home;
  - *ifs and buts* = used to stop somebody arguing, protesting or making excuses when you tell them to do something;
  - *the back of beyond* (familiar speech) = a lonely place that is a long way from any town;
  - *the ins and outs of something* = all the details of something, which are often difficult to understand;
  - *the pros and cons of something* = the arguments for and against something; the advantages and disadvantages of something;
  - *ups and downs* = times of success, happiness, etc. and times of failure, unhappiness etc.
- **adjectives used as verbs:**
  - *run to fat* = (of people) begin to get fat.

Other grammatically unusual features include:

- **countable nouns appearing in an uncountable form:**
  - *put pen to paper* = write or start to write something.



- ***uncountable nouns seeming to be countable:***
  - *beat / scare the living daylights out of somebody* (familiar speech) = hit somebody very hard and repeatedly; frighten somebody very much;
  - *in all weathers* (British English) = in all kinds of weather, good and bad.
- ***odd or unusual verb forms (the use of be instead of is):***
  - *be that as it may* = in spite of that;
  - *on your own head be it* = (often used for warning somebody) someone is the only responsible for the results of their action or decision.

In conclusion, the structure and the possible restrictions in the form and use of idioms give them a well defined aspect of grammaticality. Contrasting grammatical and ungrammatical examples, as we have done throughout our research, is essential: one should use the ungrammatical examples to show that some sequence of words is not a constituent of the phrase or expression one is working on. Whenever we put a string of words out of context, the result sounds impossible to native speakers. This ungrammaticality tells us that, in such cases, the string of words isn't a constituent.

## References:

- Longman Dictionary of Contemporary English*. 6<sup>th</sup> Edition, Published by Pearson Education Limited, 2014.
- Marin, Cristina Gabriela, (2017), *Idioms and Idiomatic Phrases and Expressions Used in Travelling and Tourism*, an article published in *Journal of Romanian Literary Studies*, no 12, Arhipelag XXI Publishing House, p 267-272.
- McLain, Richard, McLain, Cathy, Trofin, Aurel (1981). *A Dictionary of American Idioms and Idiomatic Usage*, Cluj-Napoca: Babes Bolyai University.
- Oxford Idioms. Dictionary for Learners of English*, Oxford University Press, 2006.
- Trofin, Aurel, *Dicționar englez-român. Expresii idiomatice și locuțiuni*, Scientific Publishing House, Bucharest, 1996.

# A Methodological Approach to Legal and Administrative Translation

Anca Monica STANCIU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.29>

## Abstract:

*Corpus linguistics represents, in the study of legal language, a method with various practical manifestations with the role of allowing a thorough analysis of the particularities of specialized legal discourse. The present work represents a theoretical and practical study that approaches from an interdisciplinary perspective the connection between corpus analysis and legal discourse, emphasizing concrete techniques for using the linguistic mechanisms used in corpus linguistics. The constitution and selection of a corpus for the purpose of pragmatic analysis requires a documentation effort on the part of researchers concerned with the thorough research of the legal discourse, using a series of established as well as innovative methods, as well as the computer programs and databases used to collect the analyzed data. At the same time, the socio-pragmatic framework in which the legal discourse is drawn up and captured has an important influence on the applicable legal norms, but also on the drafting methods of legal documents. Therefore, the analysis of the corpus represents an important step in the deciphering of legal texts both at the national and at the European level, the particular character of the legal discourse taking shape also through the linguistic mechanisms characteristic of this type of discourse, approaching a multidisciplinary plan.*

**Keywords:** *corpus linguistics, discourse, jurilinguistics, legal corpora*

## Rezumat:

*Lingvistica de corpus reprezintă, în studiul limbajului juridic, o metodă cu diverse manifestări practice având rolul de a permite analiza amănunțită a particularităților discursului juridic specializat. Lucrarea de față reprezintă un studiu teoretic și practic ce abordează dintr-o perspectivă interdisciplinară legătura dintre analiza de corpus și discursul juridic, subliniind tehnici concrete de întrebuințare a mecanismelor lingvistice utilizate în lingvistica de corpus. Constituirea și selectarea unui corpus cu scopul analizării pragmatice presupune un efort de documentare din partea cercetătorilor preocupați de cercetarea amănunțită a discursului juridic, uzitând o serie de metode consacrate, precum și inovatoare, cât și programele informatice și baze de date folosite la colectarea datelor analizate. Totodată, cadrul socio-pragmatic în care este întocmit și captat discursul juridic prezintă o importantă influență asupra normelor juridice*

\* University of Craiova.



*aplicabile, dar și asupra metodelor de redactare ale actelor juridice. Așadar, analiza corpusului reprezintă un important pas în descifrarea textelor juridice atât la nivel național, cât și la nivel european, caracterul particularizat al discursului juridic conturându-se și prin intermediul mecanismelor lingvistice caracteristice acestui tip de discurs, abordându-se un plan pluridisciplinar.*

**Cuvinte cheie:** *Lingvistica de corpus, discurs, jurilingvistica, corpus juridic*

## 1. Introduction

In current practice, it has been considered necessary to harmonize the different methods and strategies for translating legal and administrative texts, depending on the *skopos* or purpose of translation and on the beneficiaries or users of the translation (for Skopos theory, see Reiss 1971; Vermeer 1978, 1989; Reiss and Vermeer 1984/2014; Hönig and Kussmaul 1982; Kussmaul 1997; Nord, 1997/2018; Reiss and Ladmiraal 2009). As a matter of consequence, anticipating recurring problems of legal and administrative translation, and adopting integrative theoretical models would facilitate the translator's work, as well as the text comprehension and transfer to end-users as direct beneficiaries (among such direct beneficiaries we mention judicial and administrative bodies, lawyers, various relevant institutions, natural persons, etc.) or indirect beneficiaries (such as translator trainers, translation policy makers, etc.).

Although there is a growing interest in the issue of specialized translation, we can rightly state that the relevant literature is not as generous in terms of administrative translation, especially in comparison with legal translation, which seems to enjoy a privileged status (at the level of the European institutions and in various Member States).

In this context, research should be motivated by the need to identify and describe the policies, practices and effects of administrative translation in order to secure the translators' professionalization and to assure translation quality. We equally highlight the need to conceptualize *administrative translation* as a distinct *sui generis* branch of legal translation, taking into consideration its specificity and its importance from a sociological point of view - more precisely, we start from the assumption that there are major differences regarding:

- the demand for administrative translation and legal translation;
- the needs and interests of users / beneficiaries;
- the translator's status (legal and/or administrative translators);
- the code of ethical conduct.



At the linguistic level, text typology, standardization of terminology, linguistic gaps, optimization of linguistic equivalence strategies, etc. are to be listed; at the cultural level - cultural gaps due to different legal and administrative systems, optimization of cultural intertraffic management strategies; with reference to knowledge management and the development of the translation competence and sub-competences (knowledge - *savoir dire*, know-how / *savoir-faire*, *savoir agir*), mapping translator training programmes and the market; familiarization with new technologies and the degree of their use, etc.

## **2. Methodological framework**

### *2.1. A reflective and action-oriented approach*

Our research focuses on the need to improve theoretical models and the experience of legal and administrative translators by creating databases to support translation work by providing models and guidelines for good practice. The interdisciplinary and multidisciplinary nature of the research topic underpins the development of a complex conceptual and methodological framework, drawing on translation studies, terminology, functional stylistics, sociolinguistics, pragma linguistics, intercultural communication, etc.

The lack of training programmes for highly specialized translators in the field of administrative and/or legal translation, as well as the need for lifelong learning programmes for legal and administrative translators, affect not only the productivity, but also the performance levels of this socio-professional category. In particular, we believe that the main difficulties are associated with text comprehension, besides the fact that the typology of these texts is extremely varied and presents specific problems in terms of content management and equivalence at the stylistic-functional level.

In this context, the paper aims to identify recurring problems that may arise in the process of translating legal and administrative texts, as well as to identify solutions or, at least, enhance a reflective approach, which should highlight the responsibility with which the legal and/or administrative translator should act, in accordance with professional ethics and with a view to professionalization (understood as maintaining or improving professional status and prestige).

Discussions of translation errors and prejudices (as risk management strategies), and case studies are meant to exemplify recurrent errors that may occur due to the *ne varietur* translation policy imposed on legal and administrative translators, thus promoting the idea of responsible translation and translators' increased awareness of their agency. The framework also proposes discussions on the integration of



technology to translation in order to signpost the added value of the use of technology in legal and administrative translation and the extent to which translation errors (linguistic, cultural and stylistic-functional) can be avoided by making effective use of technology.

In compliance with the research hypotheses and the general and specific objectives, quantitative and qualitative research methods and techniques are used in order to ensure the sustainability and validity of our scientific approach. Mixed research is envisaged: qualitative research - critical and constructive review of the literature, observations and comments, content analysis and case studies; quantitative research - statistical analysis, correlational research, causal-comparative research.

The review of literature was intended to provide an overview of the most important theoretical and applied models of translation, with a special focus on legal and administrative translation and prioritizing administrative translation. Also, the corpus-based approach proved useful in presenting, in more concrete terms, the recurring problems that may arise in the process of translating administrative documents. The case studies, derived from the practice and professional experience of approximately 15 years as a sworn translator (*traducteur juré*) in Belgium and a certified translator in Romania, constitute a validation mechanism based on evidence.

## 2.2. *Designing and using the corpus*

The corpus consists of specimens made available to the general public in electronic databases, and of documents pertaining to my own database, representing a small part of the translations done in the almost 15 years of activity as a sworn translator (*traducteur juré*), licensed in Belgium, with the Nivelles District Court, and as a certified translator in Romania, since 2005.

We have chosen to work on three categories of corpus, which can be classified as follows:

- *the existing corpus*, consisting of all the sample documents, which we have identified in various electronic databases with free access, and where the documents are not protected by copy right, being of public interest;
- *the reference corpus*, made up of all administrative documents translated in the period 2005-2022, as part of the personal archive.
- *the study corpus*, which consists of a number of over 50 administrative documents of different types, which we have exemplified based on the criterion of representativeness and exemplarity, in order to justify, support and discuss the arguments of this research.



It should be noted that, since our research comprises personal documents, as they are defined by the GDPR Regulation (2018), it is necessary to use, for comparison purposes, as source texts, specimen documents, already existing in various public databases, in order to protect the personal data of the holders. Accordingly, only the data of the issuing public institutions are kept in the translated texts and analyzed document, given the fact that one of the criteria that results in major differences at the stylistic-functional level, even among documents of the same type and which we want to highlight, is the issuing authority. Therefore, these data, being already public, do not fall within the scope of the aforementioned Regulation.

The list below contains, by category, the following types of corpora used:

1. Monolingual corpus (specimens of various types of administrative documents);
2. Parallel corpus - source texts and target texts, focusing on administrative translation.

### 2.3. Showcasing corpus-based research

A collection of administrative documents, organized by functional categories, make up the study corpus. A qualitative analysis is conducted, aimed to identify recurring translation problems. What we intend to prove is that despite the standard format of these documents, they may hide, at the textual level, enough situations that can create difficulties in administrative translation. We consider that such examples are likely to represent, if not a model, at least a topic for reflection for those taking an interest in the field. The analysis is also directed at the current practice of using predefined formats (or of recycling a previous translation by replacing specific, customized data), in an attempt to establish the advantages and/or disadvantages of such a method. At the same time, we draw attention to the need to raise awareness of accountability in the context of administrative translation.

The nature / typology of the texts making up the corpus (administrative documents) feature administrative translation as *technical translation* in Vinay's terms (1967) or *pragmatic translation*, according to House (1977/1997), Šarčević (1985), Delisle (1988), Gémár (1989), Lerat (1995), etc. The large variety of administrative documents should be noted, with respect to their informative and/or performative function (Šarčević 1985, Villányi 2013, Kurzon and Kryk-Kastovsky 2018). This variety is present at the formal level, the differences lying in the templates adopted by the issuing authorities, which may also change in time within one and the same institution. Variety is also explained by



the very large number of administrative documents, which raises the question of using the available templates in translation. Variety is also explained by the very large number of administrative documents, which raises the question of using the available templates in translation. As a corollary, Cristinoi (2009: 3) is concerned with the use of technology in translation, highlighting that one of the major drawbacks is that machine translation would treat recurrent problems *a posteriori*, based on the errors that occurred and with a view to identifying their cause and remedial work. By extrapolating, we think that the systematic revision of the translated material over time represents an opportunity for new directions of reflection (and research) and for improved performance.

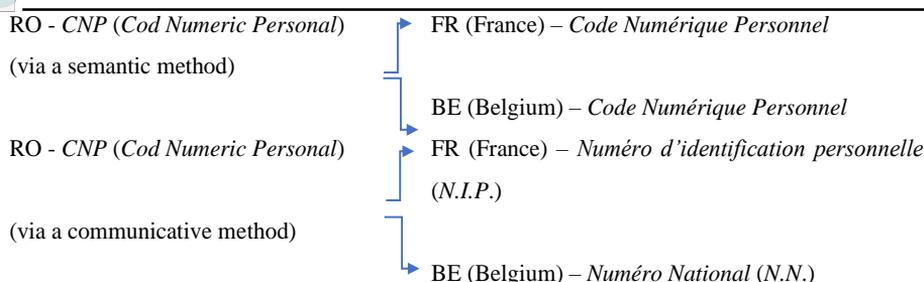
Before proceeding to the actual analysis of the corpus, one more clarification is needed to better understand the nature of administrative documents and their multiple classifications and interpretations. Thus, according to [https://e-justice.europa.eu/551/EN/public\\_documents?init=true](https://e-justice.europa.eu/551/EN/public_documents?init=true), administrative documents fall into two broad categories:

- multilingual standard forms;
- public documents.

As provided by the e-Justice Portal, multilingual standard forms are envisaged as translation aids to be used only by the competent authorities, being requested with regard to “birth, a person being alive, death, marriage, including capacity to marry and marital status, registered partnership, including capacity to enter into a registered partnership and registered partnership status, domicile and/or residence, absence of a criminal record”.

As far as public documents are concerned, they are broadly defined as “means documents issued by a public authority”, listed as follows: “documents emanating from a court or a court official; administrative documents; notarial acts; official certificates placed on private documents; diplomatic and consular documents”.

Under the circumstances, the translation of a Romanian identity card into French could be approached differently depending on the country in which it is to be used (France, Belgium, Switzerland or Canada). The same holds true when translating identity cards into English, especially when the destination country is Great Britain. It is well known that in the UK there are no identity cards, British citizens holding the passport as an identification document (<https://www.gov.uk/identitycards>). To support our previous statement, we shall exemplify by translating the concept of *CNP* (standing for *Cod Numeric Personal* in Romanian) into French, the translation being different according to the country of destination:



Justifying the choice of the translation method, we would like to specify that in the case of translating the document to be used in France or Belgium, we consider it necessary to opt for a communicative translation. This variant benefits the related authorities and facilitates the understanding and interpretation of the data contained in the corresponding document. The Romanian culture specific item *Număr de identificare personal* or *Număr național* (roughly equated to *Personal Identification Number* and *Număr national*, respectively, via calque) is non-existent in many countries of the world or can be assimilated to the *Fiscal Identification Code*, which, functionally, meets different criteria. Important details can be found, for instance, on the Swedish website: Spreadthesigne of the European Sign Language Center. Sample translations of the *CNP* concept are suggested on the webpage for Romanian, English, French, Spanish, German and Russian (<https://www.spreadthesign.com/ro.ro-to-es.ar/word/8667/numero-de-dni/>).

The alternative for French, for example, is *Numéro National d'Identité*. In conclusion, since we cannot speak of an absolute or optimal equivalence of the concept, our proposal for translation involves the paratext - in other words, we favour a semantic translation accompanied by a footnote explaining the original term. What is actually meant by *CNP* in Romanian? Pană (2020) refers to Article 5 of Law 105 of 1996 that regulates the Organization of the Population Record: "a number that individualizes a natural person and which is the only identifier for all computer systems that process personal data" (our translation). Accordingly, the significance of the numbers that make up the *CNP* in the string *SAALLZZJJNNNC* is given by:

- S indicates the gender of the holder of the identity card, as well as the century in which s/he was born;
- AA represents the last two digits of the year of birth;
- LL represents the two digits of the month of birth;
- ZZ indicates the two digits of the *CNP* holder's birthday (between 1 and 9);



- JJ is the code of the county or sector where the natural person resides at the time when the CNP is assigned to him/her;
- NNN represents the order number (consisting of three digits);
- C is the check digit (a self-detecting code) in relation to all the other 12 digits of the CNP.

(<https://playtech.ro/stiri/cum-arata-cnp-ul-in-alte-tari-cine-l-a-inventat-si-ce-inseamna-de-fapt-acest-cod-numeric-personal-114859>) (our translation)

### 3. Conclusions

In order to gain viable insights into the phenomenon of administrative translation, we map theoretical standpoints with the perspective of the practitioner. The use of concrete examples, derived from the current translation activity underpinning the analysis of the phenomenon, not only from a linguistic point of view, but also from a sociological and quality management point of view, with emphasis on errors and prejudices, productivity and costs, deontological and professional training principles, on the role and responsibility of the translator in the 21<sup>st</sup> century, may represent important guidelines in this respect. To put it in a nutshell, we support the idea of sectorizing administrative translation or separating it from the field of legal translation, and establishing it as an independent field of scientific investigation.

### References

- Delisle, J. (1988). *Translation: An Interpretive Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Gémar, J.-C. (1989). "La linguistique du législateur?" In Frederick Bowers, *Linguistic Aspects of Legislative Expression*, Vancouver: University of British Columbia Press, pp. 659-665.
- Hönig, H.G., Kussmaul, P. (1982). *Strategy of Translation: A Textbook and Workbook*. Vol. 205. Gunter Narr Verlag.
- House, J. (1977/1997). *A model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: TBL-Verlag Narr.
- Kurzon, D., Kryk-Kastovsky, B. (2018). *Legal Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kussmaul, Paul. (1997). "Functional approaches in translation studies in Germany". In *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 33, pp. 25-38.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nord, C. (1997/2018). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Abingdon/New York: Routledge.
- Pană, E. (2020). *Cum arată CNP-ul în alte țări. Cine l-a inventat și ce înseamnă, de fapt, acest cod numeric personal*. Available at: <https://playtech.ro/>



- stiri/cum-arata-cnp-ul-in-alte-tari-cine-l-a-inventat-si-ce-inseamna-de-fapt-acest-cod-numeric-personal-114859 [Accesed on 12 June 2022].
- Reiss, K. (1971). *Translation Criticism. The Potentials and Limitations*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Reiss, K, Ladamir, J.-R. (2009). *Problématiques de la traduction: les conférences de Vienne*. Paris: Economica Anthropos.
- Reiss, K., Vermeer, H. (1984). *Towards a General Theory of Translation Action. Skopos Theory Explained*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Reiss and Vermeer (1984/2014);
- Šarčević, S. (1985). "Translation of Culture-Bound Terms in Laws". In *Multilingua* 4(3), pp. 127-133.
- Vermeer, Hans J. (1978). "Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie". In *Lebende Sprachen*, 23, pp. 99-102.
- Vermeer, H. (1989). "Skopos and Commission in Translational Action". In Andrew Chesterman (ed.). *Readings in Translation Theory*. Trans. A. Chesterman, Helsinki: Oy Finn Lectura Ob, pp. 173-187.
- Villányi, J. (2013). *Traduction juridique*. Available at: [https://termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/12/PresentationTraductionJuridiqueVillanyi20131129PE\\_modifiedFINAL.pdf](https://termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/12/PresentationTraductionJuridiqueVillanyi20131129PE_modifiedFINAL.pdf). [Accesed on 5 June 2022].
- Vinay, J.-P. (1967). "Peut-on enseigner la traduction?". In *Journal des traducteurs*, II(4), pp. 141-148.

# Teaching Tricky English: More the Exception than the Rule

Adrian-Florin BUȘU\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.30>

## Abstract:

*This article tackles the irregularities of English language and the means of dealing with them. Starting from a short presentation of the history of English language and the way it has evolved throughout time, the present paper aims at understanding the underlying reciprocity of various levels of grammar that generates complexity and irregularity at one level, triggering at the same time changes at another level, having as a result an alteration of the symmetry of forms distribution in grammar. At some point in the process of learning English, students tend to get frustrated because almost no rule in English is straightforward and there are always exceptions to a rule; more than that, it somehow seems that breaking rules in English grammar has become a rule itself. However, in-depth understanding of grammar structures may prove useful for learners in order to master the use of English.*

**Keywords:** rule, exception, distribution, symmetry, change

## Rezumat:

*Acest articol tratează excepțiile întâlnite în gramatica limbii engleze și oferă câteva explicații privitoare la acest aspect. Pornind de la o scurtă prezentare a istoriei limbii engleze și a modului în care aceasta a evoluat de-a lungul timpului, prezentul articol urmărește explicarea și înțelegerea relației de reciprocitate dintre paliere limbii, care se manifestă la diferite niveluri ale gramaticii, generând complexitate și excepții pe un palier, dar și schimbări la alte niveluri. Rezultatul acestor interacțiuni între nivelurile gramaticii limbii engleze este o alterare a simetriei distribuției formelor gramaticale. În anumite situații, pe parcursul procesului de învățare a limbii engleze, studenții devin uneori frustrați, întrucât în limba engleză aproape că nu există regulă gramaticală care să nu aibă excepții; mai mult decât atât, se pare că existența excepțiilor a devenit ea însăși o regulă. Totuși, o înțelegere profundă a structurilor gramaticale și a regulilor care le guvernează se poate dovedi foarte utilă în utilizarea corespunzătoare a limbii engleze ca instrument de comunicare.*

**Cuvinte cheie:** regulă, excepție, distribuție, simetrie, schimbare

---

\* Department of Applied Modern Languages, University of Craiova, adibusu2002@yahoo.com



More often than not, people tend to regard language as a complex system that works flawlessly so long as rules are obeyed. This is a process that is quite similar to the process of driving a car: following road rules takes you safely to your destination, that is, by extrapolation, to successful communication in the case of following grammar rules. But what is to be done when exceptions tend to outnumber rules? Rules and formulas work, so people tend to stick to them. However, most languages break their own rules, English in particular, mostly because this language is made up of bits and parts from various languages across the world, partly due to its own history and partly due to the way in which it has evolved.

Natural languages are biological systems prone to evolutionary change, so it is natural that they evolve gradually (Ritt:2004). English is no exception to this theory. So how do exceptions occur? One plausible explanation is that the reciprocity of different levels of grammar generates complexity and irregularity on one level when changes occur at another level. Another explanation is that changes triggered by extra-grammatical factor may affect the symmetry of forms distribution in a grammar (Janda:1991).

To understand the reasons why breaking rules in English grammar has almost become a rule itself, let us remember how English was formed: classified as the West-Germanic branch of Germanic languages, which originated from the Anglo-Frisian dialects, it was shaped by the Norman Conquest into Anglo-Norman and then reshaped by Old Norse. Early Modern English came into being only about 500 years ago and comprised loans from Latin, Greek, French, German and Dutch. It was the language of Shakespeare's sonnets and plays, which contributed to the standardization of English language in the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries. This brief historical insight is meant to show that English is a mixture of languages and influences, which makes it quite a challenging language to learn, despite the easy-to-learn tag attached to it by some people, just for superficial reasons.

Students sometimes tend to get frustrated because no rule in English grammar is straightforward. To a greater extent, a rule is defined as a generalization of empirical observations that allows predictions on data. However, rules need to be validated by the production of an example or a specific application, that is by an extension in general. There are always exceptions to rules, hence the process of learning English becomes troublesome. In other words, when we take into account a certain grammar rule, most of the time we find that specific pieces of data refuse



to comply with the established rule. It is these pieces of data which are defined as exceptions and which, obviously, require a rule to violate. Here is a series of the most common irregularities in English that may render it difficult for students to learn and some tips to navigate one's way around:

1. Silent letters should be silent. But are they all?

The Great Vowel Shift consisted of a set of changes in pronunciation that took place between the 15<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries. Because of this vowel shift, the pronunciation of all Middle English long vowels was altered. Some consonant sounds changed as well, particularly those that became silent. As a result, spoken English put a halt on pronouncing certain consonants such as *p*, *b* or *g*, while the written language refused to change its spelling. The result is a number of confusing words, such as *debt*, *receipt*, and *design*, whose *b* in *debt*, *p* in *receipt* and *g* in *design* are not pronounced, yet they are present in writing. Contrary to the popular belief, it is not memorizing that helps how to correctly pronounce these words, but understanding related words. However, thing may get confusing when their related words have the same spelling, but a different pronunciation, where the letter is no longer silent: for instance, in *crumb*, the *b* remains silent, but is pronounced in *crumble*.

2. It takes just one letter to change pronunciation.

Another example of pronunciation alteration is *slaughter* and *laughter*: although there is one extra *s* in *slaughter*, these two words are pronounced completely different. *Slaughter* is pronounced the regular way for the morphemic group *augh* in English, whereas the pronunciation of *laughter* is irregular. The in-depth explanation is that *slaughter* comes from Old Norse and therefore inherited the original pronunciation, in which the consonant group *gh* is silent, whereas *laughter* originates in Old English, in which the consonant group *gh* was morphed into *t*. In other cases, say loans from Greek or French, some consonants are silent, although they are present in writing. For instance, the French word *cologne* is pronounced with a dropped *g*, as well as the initial *p* in the Greek *psychology*, as the English phonemic system does not have a sound for groups of consonants such as *gn* or *ps*. The Neogrammarian Controversy dealt with such diachronic issues and focused on the hypothesis that Sound Laws work without exception, as:

All sound change, insofar as it is mechanical, takes places under exceptionless laws, i.e. the direction of the sound movement is always the same with all members of a speech community – unless dialect split occurs – and all words, in which the sound undergoing the sound movement occurs in the same circumstances, are without exception affected by the change. (Osthoff and Brugmann, 1878: XIII)



The Neogrammarians claimed that, at a certain moment in time, all words comprising relevant sounds underwent a particular sound change, mainly motivated by physiological factors, and later on by considerations from psychology. Their ideas were then supported by Verner's Law, who tested the *exceptionlessness-paradigm* and managed to demonstrate that exceptions may be explained by taking into account the position of the word accent: "However, one must not be content with the assumption of chance. In such a case, there must be, so to speak, a rule for the irregularity; it is just necessary to find it." (Verner, 1877:101). Moreover, factors such as sociolinguistics, analogy and lexical diffusion sustain the idea of sporadic changes in exceptionless sound changes. To this purpose, McMahon (1994:21) describes *Sturtevant's Paradox*: "sound change is regular but creates irregularity, whereas analogy is irregular but creates regularity".

### 3. Plural nouns end in -s. Except for 100+ nouns.

A simple rule on this matter states that nouns form plural by adding consonant -s to singular. How difficult can it get? Not terribly, but still... This plural suffix is used as default and turns up whenever there is no existing form already or none that can be formed by analogy, as in many loan words (*pizzas*), in abbreviations (*CPUs* for Central Processing Units, for instance) or in proper names (*the Browns* – all the members that form the Brown family). As a consequence, -s suffix is characterized as the regular form, whereas the rest of seven classes of plurals are considered irregular, driven by analogy. Thanks to Greek and Latin influences, English has morphemic transformations in nouns from -us into -i, for instance *fungus-fungi*, or from -um into -a, as in *datum-data*. Other words have an irregular ending for plural, such as *children*, which may cause confusion for young learners, who tend to mix up the incorrect form *childs* with the possessive *child's*. Moreover, they sometimes tend to apply the -s rule to the plural form of irregular nouns, overlaying a rule to an exception, resulting in the incorrect form *childrens*. This class of -en suffix for irregular plurals is loaned or inherited from the -e, -en, -er class of suffixes for plural in German.

4. Just adding -ed to short infinitive does not form the past tense for all verbs.

Almost all inflecting languages have a certain amount of irregularity in their grammatical forms, except for Esperanto, which is an artificial language and has no irregular verbs. There is enough evidence to support the theory according to which the centermost parts of the language constitute most of the exceptions of a grammatical system. Just consider two of the most commonly used verbs in English: *have* and *go*. They are circumscribed to a group of exceptions in the sense of extreme irregular



verbs which do not share many common features within their paradigms. Although they were, at some point in history, regular verbs, these two examples of verbs evolved towards irregularity by accelerated sound change, as in the case of *have-had*, or by lexical change, as in the case of *go-went*, in which *go* is combined with Medieval English *wend*, which replaced the Old English *ēode*. *Go-went* illustrates the typical lexical mixing process, that is the combination of two different verbs into one paradigm through means of inflectional split.

5. Past participles typically end in *-ed*, except for when they don't.

Past participles are either used as an adjective or used in a verb phrase and they typically end in *-ed*. Difficulties occur when dealing with irregular verbs, around 300 in English (that is roughly 3%), approaching 200 in normal use, although most grammar books list around 100 as most commonly used. Most exceptions to *-ed* ending include *-en* ending, as in *given* or *hidden*, whereas others do not change base form at all, as in *cut-cut-cut* or *put-put-put*. There seems to be no other way of dealing correctly with these gremlins that pure memorization and intensive practice with them.

6. A real head-scratcher: homophones

Although they sound alike, homophones are spelt differently. This may not seem to be a big problem, but it can cause confusion unless students keep using them. Let's take a look at *meat* (any type of food that is derived from animals) and *meet* (the action of being introduced to someone), or *sea* (as in a large area covered with water) and *see* (the process of watching or looking at somebody or something). The cause of such issues is traced back in the 14<sup>th</sup> to 17<sup>th</sup> centuries, when already existing words overlapped loans with a different meaning, but whose pronunciation was similar. As a result, some letters shifted and evolved into words that sound alike but are spelt differently.

7. Do you think homophones are complicated? How about heteronyms?

Unlike homophones, which sound alike but are spelt differently, heteronyms are spelt alike, but have different connotations and pronunciations. For instance, *close* has identical spelling for its meaning of *to shut* as verb and *nearby* as adjective. Most of the time, the confusion generated by these heteronyms appears in reading and affects the flow of a sentence if the reader has to track back in order to grasp the correct meaning of the context.

8. Switching counting techniques

In the case of compound ordinal numerals, the rule states that we follow the high-low constituent pattern, such as *twenty-one*, *eighty-seven* and so on, in which decade words (such as *ten*, *twenty*, *thirty*, *forty*, *fifty*, *sixty*, *seventy*, *eighty* and *ninety*) come before a word for ones (1 to 9).



However, in the 13-19 interval, the exact opposite patterns apply, in which the low constituent, represented by the words for ones comes in front of the high constituent, or the decade words, such as in *thirteen*, *fourteen*, *fifteen* and so on.

#### 9. Why *was* and *were*? Wasn't *was* enough?

Starting from the observation that irregular verbs have a single form in Past Tense, it comes naturally to add one more exception to this rule: the suppletive verb *to be*, which has two distinctive forms: *was* and *were*. The explanation for this exception is the phenomenon known as rhotacization, which occurred in most languages, and which converted an alveolar consonant to a rhotic consonant. The Old English *wesan*, which had the same meaning as *beon* (to be), had the form *wæs* for 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> person singular in the Past Tense, which underwent the process of rhotacization, changing consonant /s/ to /r/, resulting in *wære* for 1<sup>st</sup> person plural, 2<sup>nd</sup> person singular and plural and 3<sup>rd</sup> person plural, later morphed into the Modern English *were*.

#### 10. Adverbs of frequency go in front of verbs. More often than not.

The rule states that if a sentence has only one verb, the adverb of frequency is placed in the middle of the sentence so that it is positioned after the subject, but before the verb, as in *She always has coffee in the morning*. This rule does not apply to sentences containing forms of *to be*, case in which the adverb of frequency must follow the verb, as in *She is always late for classes*, or to sentences containing auxiliary verbs, as in *I have always enjoyed watching films* or modal verbs, as in *I can never remember his last name*. These exceptions may seem a little random, but the reason is related mainly to pronunciation, more exactly to the principle of least effort in speaking. To be more specific, fluent speakers tend to contract the forms of *to be* and auxiliaries, therefore placing an adverb of frequency in front of these verbs would interfere with contractions and hinder communication.

All things considered, it is worth mentioning that the Latin *exception probat regulam* is not necessarily an aphorism, but a means to show that an exception to a rule demonstrates that there is a rule for it to be an exception. Although the process of learning English can sometimes be described as difficult by students because of the multitude of exceptions to rules that may hinder the process of acquiring grammar and lexical structures, a good comprehension of the underlying reciprocity of various levels of grammar that causes such linguistic phenomena, combined with a great deal of practice, are the solutions to overcome students' reluctance to exceptions in English.



---

## References:

- Janda, Richard D. (1991). Frequency, markedness, and morphological change. On predicting the spread of noun-plural -s in Modern High German and West Germanic. *Proceedings of the 7th Eastern States Conference on Linguistics*, Yongkyoon No and Mark Libucha (eds.), 136–153. Columbus (OH): Ohio State University.
- McMahon, April M.S. (1994). *Understanding Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osthoff, Hermann, Brugmann, Karl. (1878). *Morphologische Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen*. Erster Theil. Leipzig: Hirzel.
- Ritt, Nikolaus. (2004). *Selfish Sounds and Linguistic Evolution. A Darwinian Approach to Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verner, Karl. (1877). *Eine ausnahme der ersten lautverschiebung*. *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung* 23: 97–130.

# The English Adjective – its importance in the syntax of sentences

Andreea Mihaela STOIAN\*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.31>

## Abstract:

*The English grammar is an important tool for those who want to learn this language correctly. Although Modern English – especially the one used in social media - has suffered many modifications, abbreviations and even incorrect usage of English, Standard English should be taught correctly by following its grammar rules. Understanding its grammar rules and using them in practice helps students achieve a satisfying level of English knowledge.*

*The English adjectives represent an important part of speech because they offer information about the colour, the shape, the quality and the dimension of an object, an animal or a human being. A sentence without one or more adjectives is a simple one and therefore it does not express and it does not offer many details about the noun or the pronoun that it refers to:*

*e.g. I saw a car. / I saw a brand new, modern, red car.*

*The adjective has the power to enrich the meaning of our written or oral messages. The adjective helps the reader who is the one who receives of the message to make himself a clear view of the thing/ being that is described or mentioned in our communication. According to statistics, English adjectives represent one of the most used word classes accompanying the noun or pronoun that they determine. Moreover, the English adjective does not have to agree in gender or number with the noun that it describes.*

*Those who are studying English as a foreign language can distinguish, quite simply, a noun from an adjective. The noun names the thing, object or being, while the adjective adds a positive or a negative trait, offering characteristics to the noun:*

*e.g. a bad man, a tragic accident, a stressful situation, an ungrateful woman, a disgusting smell ( in these situations the adjectives offer negative traits to the nouns that they determine)*

*e.g. a good man, a wonderful place, a beautiful flower, a loving mother, a peaceful room, a respectful woman (here the adjectives offer positive traits to the nouns).*

*Therefore, the importance of the adjective in English is crucial because this part of speech characterizes and offers detailed information related to the thing/ person we refer to (either noun or pronoun).*

**Keywords:** *adjectives, grades of comparison, English, grammar, part of speech*

---

\* Senior Lecturer, PhD. Department of Applied Modern Languages, University of Craiova, Email: andreea.stoian@edu.ucv.ro



## Rezumat

Gramatica limbii engleze este o unealtă importantă pentru cei care vor să învețe această limbă. Deși limba engleză modernă – în special cea utilizată în social media – a suferit multe modificări, abrevieri și chiar o folosire incorectă a limbii engleze, limba engleză standard ar trebui predată corect, urmărind regulile sale de gramatică. Înțelegerea și folosirea regulilor de gramatică din limba engleză îi ajută pe studenți să atingă un nivel satisfăcător de cunoștințe în limba engleză.

Adjectivele din limba engleză reprezintă o parte importantă de vorbire pentru că acestea oferă informații despre culoarea, forma, calitatea și dimensiunea unui obiect, animal sau ființă umană. O propoziție fără un adjectiv sau mai multe, este o propoziție simplă, așadar ea nu exprimă și nu ne oferă multe detalii despre substantivul sau pronumele la care se referă:

Ex: Am văzut o mașină. / Am văzut o mașină nou nouță, modernă de culoare roșie.

Adjectivul are puterea de a îmbogăți înțelesul mesajul nostru scris sau oral. Adjectivul îl ajută pe cititor adică pe cel care primește mesajul să își facă o imagine clară asupra lucrului/ ființei care este descrisă sau menționată în comunicarea noastră. Potrivit statisticilor, adjectivele din limba engleză reprezintă una dintre cele mai folosite clase de cuvinte, ele însoțesc substantivul sau pronumele pe care îl determină. Mai mult decât atât, adjectivul din limba engleză nu trebuie să se acorde în gen și număr cu substantivul pe care îl descrie.

Cei care studiază limba engleză ca limbă străină pot distinge, destul de simplu, între un substantiv și un adjectiv. Substantivul numește lucrul, obiectul sau ființa în timp ce adjectivul adaugă o trăsătură pozitivă sau negativă oferind caracteristici substantivului:

Ex: un om rău, un accident teribil, o situație stresantă, o femeie nerecunosătoare, un miros neplăcut (în aceste situații, adjectivele oferă trăsături negative substantivelor pe care le determină)

Ex un om bun, un loc minunat, o floare frumoasă, o mama iubitoare, un om pașnic, o femeie respectuoasă ( aici adjectivele oferă trăsături pozitive substantivelor)

Așadar, importanța adjectivului în engleză este crucială pentru că această parte de vorbire oferă informații detaliate despre lucrul/ persoana la care ne referim ( fie substantiv sau pronume).

**Cuvinte cheie:** adjective, grade de comparație, engleză, gramatică, parte de vorbire



The adjective, in general, no matter if we analyze it, for example in English or Romanian, offers crucial information about the noun/ pronoun related to *his/her/its size, colour, shape, state of spirit, how many, how much, quality, age, type of relationship*, etc. All these features belong to the pronoun or the noun that we speak about. A sentence that lacks adjectives is a simple one.

The majority of English grammar books tell us that an English adjective can be identified in a simple way: first look for the noun and in front of it you will see the adjective:

e.g: The blue sky predicted sunny weather.

Colourful butterflies surrounded the small flower.

Cashmere sweaters can be bought from that store.

Even if this is the standard position of the adjectives, we can also find them after linking verbs. In this case, the adjective becomes predicative and it offers information related to sensory experiences or feelings:

e.g. The children feel sad because they lost the contest.

The colour of her blouse seems to be dark red in the fade light of the restaurant.

The food tastes delicious.

He seems happy and content with the results.

In these examples, even if the adjectives were placed after the linking verbs (*feel, is, taste, seem*) they kept their main trait: to offer information related to the noun or pronoun from the sentence.

### Degrees of the English adjectives

In English, the adjective comes in three forms that are known as degrees. These three forms are: positive, comparative and superlative. The purpose of these degrees of comparison is to compare two or more things/ people or to illustrate *the best version* (in a positive or negative way) from a group of things or people. These degrees of comparison apply to the English adjectives and adverbs. However, not all English adjectives can be compared or intensified. The adjectives that can't be compared or intensified are called *absolute adjectives* because they are always in the superlative degree of comparison. Absolute adjectives are non-gradable because the person or the thing that they describe **can't be made:**

e.g. more ideal, the most perfect, more complete, the most unique, etc (all these examples are incorrect). **We can say:**

e.g. an ideal situation, a perfect place, a unique dress.



Other examples of absolute adjectives that are non-gradable are:

*e.g.* digital, chemical, excellent, impossible, domestic, terrified, awful, unknown, etc.

The positive degree of comparison describes the thing/ person as he/ she/ it is:

*e.g.* a happy child / an easy task / a black dress / a good essay / an important event, etc.

The second form in which adjectives may be encountered is the comparative degree of comparison. With the help of this degree we only compare two things; this degree helps us express which of these two things is: better, friendlier, more expensive, bigger, etc.

When we form the comparative degree of comparison we have to take into consideration that there are two types of adjectives: those that add the suffix *-er* and those that add *more* in front of them. The suffix *-er* is used for the majority of one-syllable adjectives as well as for the two syllable adjectives that end in: *-y, -ow, -le, -er* or *-ure*. The adjectives that end in *-y* will change it into *-i* before adding the suffix *-er*:

*e.g.* happy - happier / friendly - friendlier / easy - easier / juicy - juicier / lovely - lovelier / spooky - spookier / shy - shier / messy - messier / heavy - heavier / funny - funnier / crispy - crispier, etc.

But we also have adjectives that double their last consonant and others that add only *-r* in the comparative degree of comparison:

*e.g.* big - bigger / large - larger / thin - thinner / nice - nicer / hot - hotter / rare - rarer / true - truer, etc.

The adjectives that add *more* - in front of them in order to form the comparative degree of comparison are those which have two, three or more syllables and those that do not end in *-y*:

*e.g.* more important, more beautiful, more attractive, more fascinating, more confused, more difficult, more expensive, more ambitious, more efficient, etc.

The third category of adjectives is represented by those that change their form completely for the comparative and superlative degree of comparison:

*e.g.* good - better / bad, ill - worse / many - more / far - farther, further / little - less / old - elder.

Those adjectives that add *more* in order to form the comparative:

*e.g.* important - more important / beautiful - more beautiful / difficult - more difficult / interesting - more interesting / careful - more careful / expensive - more expensive / intelligent - more intelligent, etc.



The comparative degree of comparison can be used when we want to strengthen or emphasize a comparative adjective. In this situation we use: far, a lot, much, even or rather:

e.g. This is far less interesting than the other one. / He is much happier now than he was last week. / Mary is even more convinced of the quality offered by that restaurant than she was last summer when she ate in the same place.

The word *than* is essential in the comparative degree:

e.g. He is taller than his brother. / Bryan is shorter than his cousin. / This museum is more interesting than the last one.

The comparative degree of comparison can also be used in the following situations:

e.g. *The darker* it gets *the scarier* this place becomes./ *The more difficult* this situation is *the more captivating* it becomes for those who want to solve the mystery.

In the case of equality between the things that we speak about, we can use: as+ adjective/ adverb +as:

e.g. He is *as intelligent as* his colleague./ She was *as tall as* her sister.

When things are not equal we use: not as+ adverb/ adjective + as:

e.g. Vera is *not as thin as* her mother. / This place is *not as beautiful as* the other one.

The superlative degree of comparison is used when we want to express the fact that something or someone is the best or has reached the highest level surpassing others of its kind. In general, one syllable and some two-syllable adjectives receive the suffix *-est* for the superlative degree. The rest of the adjectives use: *the most* in front of them. For the irregular adjectives, the superlative form is totally different.

e.g. tall – taller – the tallest / happy – happier – the happiest / dark –darker- the darkest/ expensive –more expensive – the most expensive / difficult – more difficult – the most difficult.

For irregular adjectives:

e.g. good – better – the best / bad – worse – the worst / far –farther/ further – the farthest/ the furthest / little –less – the least.

For the comparative as well as for the superlative form we can use: “...pre-modifiers or intensifiers adverbs like **many, much, very much, more, pretty, so, far, even, rather, quite, a lot, lots, a whole lot, a heck of, a little, a bit, slightly, all the, just, only, almost, any, no, not at all, by far, at most, at least and somewhat**. For example:

She is <u>a lot</u> richer than her husband.
The lady is <u>far</u> better than her husband.



She is quite the most beautiful person I have ever met.

This is by far the best movie

(Kannan, 2018: cxlvii)

### Arranging multiple adjectives in a sentence

In English, the rule when using multiple adjectives is to place them in a certain order. Even if this order is only partially fixed, we have to take into consideration that opinion comes first and fact comes second. According to the majority of English grammar books, the order of adjectives is: opinion, size, age, shape, colour, origin, material, purpose.

In their book “The Grammar Book: Understanding and teaching primary grammar”, the authors Zoe and Timothy Paramour admit that: “For those of us who grew up with English as a first language, the order of adjectives is almost innate knowledge.” (Paramour, 2020:69). Thus, if for native English speakers the order of multiple adjectives come in a natural way, for English learners this order has to be learnt and practiced. In this case, English learners should not take their intuition into consideration when they have to arrange multiple adjectives; it is advisable to follow the grammar rule. The same authors provide a simple and clear table with the correct order of multiple adjectives. “Without realizing it, when you use multiple adjectives to describe a noun, you list them in the following order.

Order	Describe	For example
1	Opinion	Magnificent, enthralling, terrible
2	Size	Tiny, huge, short
3	Physical quality	Smooth, thick, bristly
4	Shape	Square, round, hexagonal
5	Age	Ancient, young, newborn
6	Colour	Green, black, orange
7	Origin	British, Greek, Dutch
8	Material	Fabric, metal, wooden
9	Purpose	Cleaning, hammering, cooking

So, I might say: I have a useful, skinny, blue, Swedish, plastic, shopping bag” (Paramour, 2020: 69, idem 4)

### Conclusions

English language as well as all the other languages is in a continuous process of changing, adding and modifying its vocabulary. Even though modern teaching tells us to simplify some grammar rules so that foreign learners can have a better understanding of how English works, we have to take into consideration that modern teaching offers: “...the ability to



introduce the latest innovative technologies in the process of learning foreign languages on the part of the teacher.”(Păunescu, Chirițescu: 2017, p. 375-382)

To learn, how and when to use a certain grammar rule, is essential for a good and comprehensive communication in English. Each part of speech has its importance in *the infrastructure* of a language. The English adjective offers detailed information about the subject of our sentence, phrase or context. Without adjectives, the communication would be truncated and incomplete. Even though the information, that we, English teachers, transmit to our students: “...cannot and must not be restricted to traditional structures of grammar, vocabulary and so on” (Lăpădat & Lăpădat: 2020, p.139-148), we have to select and to present English grammar to our students according to the latest standards of the teaching and learning process.

Our role as English teachers is “...to make the learning process accessible for every category of learners. The purpose of the English class/ course is to make the learner acquire a grammatically accurate English language. Therefore the teaching-learning process of the English language needs to be updated and adjusted to the requirements of the educational system and of the job/ career opportunities.”(Stoian: 2019, p.1717-1719)

## References:

- Chirițescu, I.M. & Păunescu, F.A., (2017). *Innovative Methods and Techniques of Languages Teaching and Learning*, International Journal of Arts & Sciences 10 (1).
- Kannan, V.P.,(2018). *English Grammar for EFL / ESL Students (Simple, Practical yet Comprehensive)*, Notion Press, Chennai, India.
- Lăpădat, L & Lăpădat, M. M., (2020). *Teaching Foreign Languages: Between Tradition and Contemporary Synchronicity*, Revista de Științe Politice, Revue des Sciences Politiques, no. 68.
- Paramour Z & T., (2020). *The Grammar Book. Understanding and Teaching primary grammar*, Bloosbury Education, London, UK.
- Stoian, A.M., (2019). *Professional Development and Continuous Training of English Teachers*, EDU-WORLD2018-Education Facing Contemporary World Issues, ([https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/79/6294/article\\_79\\_6294\\_pdf\\_100.pdf](https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/79/6294/article_79_6294_pdf_100.pdf))

# The Integration of Communicative Functional Language into English for Engineering Courses

Diana MARCU

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.32>

## Abstract:

*The present paper is intended to offer a brief description of the importance of integrating communicative functional language into the English for engineering courses, due to its relevance to the successful future socialization of students. The first part takes into consideration some aspects related to the design of English for engineering courses based on the needs analysis of the attendees. Students' attitudes and expectations towards the learning of English as a foreign language are presented based on the questionnaires and discussions with 1<sup>st</sup> year undergraduates, who study engineering at the University of Craiova. The second part of the paper relates to the importance of integrating functional language in our meetings with engineering students. The fixed and communicative expressions are part of the notional – functional approach of language teaching, an approach focused on the communicative aspect of the language to be taught and learned. The proposed activities give students the chance to become aware of the social rules imposed by various conversational situations and practice their use in an enjoyable setting.*

**Keywords:** *notional - functional approach; ESP; target needs; learning needs*

## Rezumat:

*Lucrarea de față oferă o scurtă descriere a importanței integrării limbajului comunicativ funcțional în cursurile de limba engleză pentru ingineri, datorită relevanței în socializarea viitoare de succes a studenților. Prima parte ia în considerare anumite aspecte legate de conceperea cursurilor de limbă engleză pentru ingineri pe baza analizei nevoilor participanților. Atitudinile și așteptările studenților sunt prezentate pe baza chestionarelor și discuțiilor cu studenții anului întâi care studiază ingineria la Universitatea din Craiova. A doua parte a lucrării prezintă importanța integrării limbajului funcțional în întâlnirile cu studenții. Expresiile fixe și comunicative sunt parte din abordarea funcțională a limbii, o abordare care se bazează pe aspectul comunicativ al limbii ce urmează a fi predată și învățată. Activitățile propuse le oferă studenților șansa să devină conștienți de regulile sociale impuse de diferite situații conversaționale dar și să practice folosirea lor într-un mediu plăcut.*

**Cuvinte cheie:** *abordarea noțional-funcțională; ESP; nevoi target; nevoi de învățare*



## 1. The design of English for Engineering Courses

In 1987, Hutchinson and Waters said “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need” (Hutchinson & Waters, 1987: 8), a principle that has become the guideline of any English language teacher or trainer whenever working with different groups of students. It is the area of English for Specific Purposes (ESP) which definitely deals with the type of language one needs depending on the field of study or work. Due to globalization, businesspeople, engineers, doctors or lawyers use English as the main tool of communication when facing people from various countries or cultures. Thus, this stringent need of acquiring the foreign language in order to function on the worldwide market.

English for Engineering is part of English for Science and Technology (EST), integrated under the umbrella of ESP. Yet, throughout time, the focus of specialists has been shifted from linguistic forms to skills and societal interactions. As Parkinson states, “The initial interest of EST teachers and researchers was on linguistic forms, with later emphasis on skills, a more recent focus has been on disciplinary socialization, and most recently, a critical perspective, which considers how literacy practices express societal or disciplinary power differences” (Parkinson, 2014:155). The present paper is intended to offer a brief description of the importance of integrating communicative functional language into the English for engineering courses, due to its relevance to the successful future socialization of students.

At the core of any course design, there stands the needs analysis of participants’ expectations. For a meeting to be successful, it has to meet the expectations of its students, to help them acquire the necessary skills for a proficient use of language in different contexts. As Woodrow states, “an ESP course is based on a needs analysis arising from academic or workplace settings. As far as possible this setting will inform the informational content of the courses provided and will focus on the target communicative situations the learner is likely to encounter” (Woodrow, 2018: 10). It is almost impossible to design a successful course afore getting to know its participants and find out about their expectations in the field of study. Engineering students at the University of Craiova, Romania, learn English, as a compulsory subject, during their first two years of academic studies and are supposed to emerge into the study of this language starting from a B1 level. Yet, since students come from different environments, their level is not always unitary, there are some who are beginners and others who are more advanced in their level of



knowledge. So, when designing the course, teachers need to select materials and tasks which not only suit their level of knowledge but also be of relevance to their evolution in the foreign language. It is a challenge to select materials in a way that they are not too complicated or dull for those attending.

When meeting students for the first time, I personally ask them about their interests in the course, what they would like to learn and improve. My first year students have always mentioned as a first option the improvement of speaking skills. Most of them are interested in expressing themselves freely not only on technical topics but also on general ones, their goal being the improvement of oral fluency. They would like to be able to conduct conversations, speak to people in different countries, be able to understand and send the proper messages, in a phrase, to participate in successful conversations. The questionnaire is repeated throughout the studying year since their preferences may change in time or new ideas may arise as a result of some already solved tasks. According to Todea and Demarcsek, “there is no necessary relationship between necessities as regarded by the ESP teacher and what the learners want or need. Learner motivation is an important aspect in the learning process; hence, the learners’ perceived wants cannot be ignored” (Todea, Demarcsek, 2017: 2). Thus, designing a course which meets their preferences becomes a challenge. To choose a textbook focused on technical vocabulary is not sufficient since, no matter how well that textbook was designed, integrating reading, writing, listening and speaking skills, there are always aspects of high interest to your group which cannot be found in the selected materials. So, ESP teachers always need to intervene, find alternatives to offer students the chance to feel that they have gained something of interest to them, out of attending the sessions. Hutchinson and Waters emphasize the workload of ESP teachers when selecting the materials as, “ESP is an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners. This means in practice that much of the work done by ESP teachers is concerned with designing appropriate courses for various groups of learners. Thus, whereas course design plays a relatively minor part in the life of the General English teacher – courses here usually being determined either by tradition, choice of textbook or ministerial decree – for the ESP teacher, course design is often a substantial and important part of the workload”. (Hutchinson, Waters, 1987: 21).

Therefore, the needs analysis is a prerequisite of any course for specific purposes so that it becomes meaningful to students. Throughout time, researchers have debated students’ necessities and wants which are to be considered in the process of needs analysis (Altman, 1980, Hutchinson and Waters, 1987, Berwick, 1989, Robinson, 1991, etc.). Both



target needs and learning needs are to be taken into consideration when designing the course. Target needs refer to the behavior of students in target contexts while learning needs are represented by the actions learners undertake to acquire the language. It is useful to gather such information from time to time discussions with students, from questionnaires delivered both at the beginning and the end of the studying year, as well as by observing how the students handle the proposed activities and if such activities help them progress.

For a course to be successful in terms of meeting the wants of the participants and, at the same time, helping them develop various skills, it needs to integrate a multitude of tasks and activities on reading, writing, listening and speaking. Holme considers that, “the ESP process of specialization should not result in the complete separation of one part of the language from another. One cannot simply hack off pieces of a language or of skills and then expect them to exist independently of anything else. Every discipline refers to others and each draws on the same reservoir of language” (Holme, 1996: 4).

## **2. The integration of communicative functional language in the course design**

The idea to integrate communicative functional language in the design of a course for engineering students derived precisely from students’ interest in developing communicative skills, in conducting successful conversations in different contexts as a result of the needs analysis. Though the primary goal of an English course for the students studying Electro mechanics, Computer technology, Avionics or Power Systems is to enrich their technical vocabulary and use the language in specific and real-life contexts, communication should not be overlooked since students are part of a society, they continuously interact both professionally and privately with people from other countries and cultures. It is, at the same time, a good practice for them to gain experience in what it means to conduct a conversation, to be able to present themselves or others accordingly, to switch formal and informal styles or be able to request and offer advice. Such items are part of what it may be considered the communicative functional language, the language we use in real-life situations. It is based on the functional – notional approach of teaching a foreign language, an approach which focuses on the communicative purpose of the speech acts. Specific purposes in communication are achieved through the social – linguistic functions of the language. At the same time, as Berns points out, “English, as a result of contact with different cultural and social systems, has been adapted to the social life of the English-speaking communities in which it has come to



function. This process of adaptation, or nativization, has been extended to notions of appropriateness in form and function (Berns, 1990: 31), an aspect which should not be overlooked when discussing fixed expressions used for communicative purposes.

Within the functional – notional approach, we focus on the communicative functions of the language, mainly the use of both fixed and communicative expressions in everyday conversations, varying according to the situation or addressee. Basically, ever since 1975, van Ek included the list of language functions into the category of specific notions in his “Threshold Level”. Wilkins also discussed the functional definition of language as a prerequisite in developing communicative syllabuses. As Khalifeh explains, “Wilkin’s contribution was on analysis of the communicative meanings that a language learner needs to understand and express rather than describe the core of language through traditional concepts of grammar and vocabulary. [...] He described two types of meanings: notional categories (concepts such as time, sequence, quantity, location, frequency) and categories of communicative functions (requests, denials, offers, complaints) (Khalifeh, 2016). Thus, the language of requests, of making, accepting or declining invitations, expressions used for personal presentations, greetings or directions and instructions are just some examples of communicative language functions. Though the area is broad, instances of language functions are of great help to students in engineering as present and future participants in conversations. Apart from becoming accustomed to different ways of expressing themselves depending on the purpose, tasks which involve language functions make them aware of the different ways of communication expressions related to the speech context, i.e. the role of the participants in a conversation, the setting – time and place, as well as the topic to be discussed. Such elements are of major importance when choosing the language to be used. According to Christison and Murray, “A notional-functional approach to curriculum design places a major emphasis on the communicative purposes of language. The focus for both teachers and curriculum designers must be on what learners want and need to do with the target language (i.e., the language functions) and the ideas or concepts they need to know (i.e., notions) in order to communicate successfully with others (Christison, Murray, 2014: 104).

Teachers can integrate communicative expressions at any time during the course: be it a separate meeting focused on personal introductions and ‘break the ice’ stage of a conversation or at the end of a course based on technical vocabulary, as a means of ‘taking a break’ from the ordinary technical contexts and getting to practice general speech acts. Students in the first year proved high interest in the language of



professional contacts. Of course, expressions are first introduced in contexts, being placed in various conversations so that students become aware with the way they are used. Then, a follow-up activity is to ask students to decide, given conversational patterns, if the presentations are in a formal or informal style. Only after, in role-play activities, students are asked to practice the formal and informal style of introductions by initiating dialogues in different given situations. It is an activity which appeals to students since they get the chance of thinking about the expressions to use in order to be appropriate to the given situational context.

Another activity which attracts students is practicing the language of invitations, which includes making, accepting or declining them. A fun task is to encounter instances of conversations with inappropriate answers, such as:

“Would you like to look round the production department on Wednesday morning?

- a) Of course, that would be great.
- b) Thank you. I'd love to.
- c) Why?”,

which is perceived as a game-like activity due to the inappropriate and, most of the time, hilarious answers. For a step forward into the proficient use of the language, learners may be given grammatically accurate utterances and be asked to make the necessary changes so that they become more formal. Taking into consideration the use of formal nouns, adjectives or verbs, this activity is more suitable to those with a higher level of knowledge. Yet, it is a good practice into the realm of English formal style of addressing. The language of requests is also a real-life situation students will face in the future, in their personal and professional lives. Following the pattern of informal versus formal style, learners are introduced to expressions containing *can*, *could*, *may*, *might*, *would* and their derivate such as *would like*, *would you mind* or *perhaps you would*. The task to turn requests into polite ones offers several possibilities of practicing the mentioned communicative expressions.

There is a range of expressions teachers can choose from, expressions which offer learners an insight into the real-life communicative situations, a repertoire engineering students shouldn't be deprived of as they will need to make use of in their future conversations. A future engineer does not use English only on technical topics, he/she does not just make presentations of products or devices or solitarily be involved in technical descriptions. Engineers are part of this society and, just like others, need to interact in the foreign language on various occasions: directing and instructing, giving and offering permission,



expressing opinions, approving or disapproving, agreeing or disagreeing, making plans and arrangements, are just a few instances of communicative situations they will surely face in the future. That's why, the use of functional language during courses is of great help to their overall development as proficient users of English.

### 3. Conclusions

All in all, the process of designing a course for engineering students is not at all straightforward. It has to be based on the notions learners are targeted to acquire, on the needs analysis of their expectations and beliefs so that the course in itself is not only 'inclusive' but 'purpose-oriented'. The main target of an ESP teacher is to collect the proper materials and add extra ones to help students meet their goals, i.e. the use of English in various future contexts. As Nunan argued, "If we had consensus on just what it was that we were supposed to teach in order for learners to develop proficiency in a second or foreign language; if we knew a great deal more than we do about language learning; if it were possible to teach the totality of a given language, and if we had complete descriptions of the target language, problems associated with selecting and sequencing content and learning experiences would be relatively straightforward" (Nunan, 2002: 10). The use of notional-functional language in the course for engineering students is of great help in their developing as proficient language users. Both in their private and professional lives, learners will encounter instances of communication which imply the use of specific expressions, adapted according to the setting, time or addressee. The students in the first year of studies have found the proposed activities extremely enjoyable and useful. They were given the chance to become aware of the social rules imposed by various situations together with the practice of such instances together with their mates. In the end, the target of an ESP course is to meet the needs of its attendees and these needs also include conversational necessities.



## References:

- Altman, H. B. (1980). Foreign Language Teaching: Focus on the Learner. In *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*, New York, Pergamon Press.
- Berns, M. (1990). *Contexts of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*, Springer Science +Business Media, New York.
- Berwick, r. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In *The second language curriculum*, Cambridge University Press, UK.
- Christison, M.A., Murray, D.E. (2014). *What English Language Teachers Need to Know*, Volume III – Designing Curriculum, Routledge, New York/ London.
- Holme, R. (1996). *ESP Ideas*. Longman, Essex.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning – centred Approach*, Cambridge University Press.
- Khalifeh, K. (2016). *Learning ...Not Teaching Together Toward a Better Communication*, Xlibris
- Nunan, D. (2002). Syllabus Design. In *Language Teaching: a Scheme for Teacher Education*, Edited by C.N. Candlin and H. G. Widdowson, Oxford University Press.
- Parkinson, J. (2014). English for Science and Technology. In *The Handbook of English for Specific Purposes*, edited by Brian Paltridge and Sue Starfield, Wiley Blackwell.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today*. Cambridge University Press, New York.
- Todea, L., Demarcsek, R. (2017). Needs analysis for language course design. A case study for engineering and business students. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, IOP Publishing, 200 012064
- Ek, J. A. Van (2000). Threshold Level. In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, M. Byram (ed.), Routledge, London/ New York, pp. 628-631