

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

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA

SERIA ȘTIINȚE FILOLOGICE
LIMBI STRĂINE APLICATE

ANUL XV ♦ Nr. 1/2019



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
Prof. univ. dr. Anyla SARACU, 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



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 © 2022, **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**.

Redactor:	Elena Onea
Tehnoredactor:	Liviu Crăciun
Copertă:	Vlad Pătruță

CUPRINS

Spargerea paradigmelor predării tradiționale ale limbii române ca limbă străină	
Anca PĂUNESCU	5
A Brief Insight into Old English Vocabulary	
Daniel LEOTESCU	17
Teaching Vocabulary – The Online Challenge	
Adriana LĂZĂRESCU	23
Spanglish. Between Mere Gibberish and Identity Validation	
Andreea ILIESCU	28
Comunicarea limbajului specializat -o piatră de încercare pentru studenții străini	
Cristina Eugenia BURTEA-CIOROIANU	37
L'expression personnelle en classe de fle: apprendre aux etudiants a mieux se connaitre	
Daniela SCORTAN	47
The Need to Define Specialised Languages	
Andra POPA	54
Fluență în L.R. ca L.S. în comunicarea studenților arabi din anul pregătitor?	
Nicoleta Mihaela ȘTEFAN	66
Les journaux des roumanis en Italie, une forme de bilinguisme	
Mihaela MARCU	73
Pomul cunoașterii binelui și răului reflectat în „Divina Comedie” a lui Dante Alighieri	
Nicoleta CĂLINA	80
Using Visual Materials in ESP Classes	
Irina Janina BONCEA	85
À la lumière du Petit Matin – Agnes Martin-Lugand	
Ileana Mihaela CHIRIȚESCU	97
O lume mică într-o lume mare - rolul diminutivelor în conturarea personajelor din Calul Dracului	
Ramona Adina ȘENDRESCU	106
A Terminological Approach to Business Language and Discourse	
Andra POPA	113
Concepts et technologies d'enseignement sur la méthode d'enseignement intensif des langues étrangères	
Adriana Emanuela CHIATĂ STĂNESCU (SĂLCEANU)	129
Considerations on the Phenomenology of the Sacred in the Work of Religious Poets	
Georgiana-Corina TRANCĂ	143



The Complexity of the English Language: An Explanation of its Beginnings	
Ana-Maria DEMETRIAN	149
Approach to the Medical World. An Introductory Course to Medical English	
Iulia Cristina FRÎNCULESCU	161
Interferențe ale limbajului sportiv cu alte limbaje. Limbajul figurat de proveniență sportivă	
Raluca-Nora URZICEANU	172
Religiozitate cosmică și cultură tradițională în gândirea filosofico-estetică a lui Mircea Eliade	
Loredana-Daniela ISPAS	178
Keats: mitul lui Hyperion la Keats și Eminescu	
Costina Denisa BĂRBUCEANU	184
Anul pregătitor de limbă română, pas important în activizarea internaționalizării învățământului academic	
Lavinia LAPADAT	196
A New Profile for Foreign Language Teachers and Practicioners	
Maria Magdalena LĂPĂDAT	205
Considerații asupra originii și evoluției numelor de persoană	
Maria MIHĂILĂ	215
Reprezintă Republica Moldova pentru Rusia un interes strategic în zona geopolitică a Europei de Sud-Est?	
Daniela Alina MIC (MĂRGINEANU)	220
Provocări interculturale în predarea limbii române ca limbă străină: anul pregătitor	
Eleonora Olivia BĂLĂNESCU	239
Asupra poeziei ruinelor. Edward Young și „Noptile cugetării”	
Diana MARCU	250
A Comparative and Contrastive Analysis of Informative Texts: An Official EU Website	
Alina-Roxana POPA	257
Teaching – A Challenging Profession	
Andreea Mihaela STOIAN	266
The Sublimation of the Biblical Spirit in Mihai Eminescu’s <i>Memento Mori</i>	
Adrian-Florin BUȘU	271
Transformation – A Recurrent Theme across J.K. Rowling’s <i>Harry Potter</i> Novels	
Georgiana-Silvia LEOTESCU	278

Spargerea paradigmelor predării tradiționale ale limbii române ca limbă străină

Anca PĂUNESCU*

Abstract:

In a world dominated by cultural and linguistic diversity, studying Romanian as a foreign language during the preparatory year is a challenge at the beginning of each academic year.

With each generation we propose to contradict the stereotype "Romanian language - language inaccessible to foreigners" or "Romanian language - noninterested language". It is time to overcome these limited and limiting perceptions and to focus on the concrete way in which all those interested can be encouraged to learn Romanian at a level sufficient for the specific needs of each.

Teaching from the perspective of interculturality is a response to cultural pluralism that constitutes a synthesis of defining elements of a certain space to constitute a moderating environment in order to build a new civilization. This dimension is cultivated during the preparatory year, which best perceives that all cultures are equal in their humanist approach, so they are not different but complementary, that is why we achieve during the course hours a consensus between the national values and the cultural differences of humanity, thus forming a national-universal cultural horizon.

The goal of intercultural education is to cultivate receptivity to difference, to increase receptivity to difference, to increase permissiveness to otherness, to form an intercultural competence. The abandonment of the values of the culture of origin, of its own instruments of knowledge in the exploration of culture from alterity is neither possible nor advisable because the individual can never give up the cultural schemes acquired over the course of his life. By deepening the Romanian language for students coming to study in Romania and especially in Romanian, he manages to secure a possible future in the event that their subsequent establishment in Romania becomes for some reality.

Keywords: *interculturality, diversity, Romanian as a foreign language*

* Associate professor, PhD, University of Craiova.

1. Introducere

În societatea modernă, limbile străine devin o componentă esențială a formării profesionale. Experții din diferite domenii interesați de un nivel ridicat de competență lingvistică, deoarece afectează soluționarea cu succes a problemelor și creșterea profesională. În multe domenii, este necesar să se stabilească contact cu partenerii străini.

Școala va oferi un set de cunoștințe de bază care va ajuta la studierea limbii străine în instituțiile de învățământ superior, cursuri de formare sau independent. Astăzi, există un set mare de materiale de instruire pentru persoanele cu niveluri diferite de cunoaștere a limbii.

Succesul și realizarea acestui obiectiv depind de metodele aplicate și calificările profesorilor. Abilitatea de a utiliza tehnologia informației și metodele moderne de predare contribuie la înțelegerea rapidă a materialelor noi. Prin combinarea diferitelor tehnici, profesorul va putea să rezolve programe educaționale specifice.

În acest sens, profesorii și studenții ar trebui să fie familiarizați cu metodele moderne de limbă străină.

2. Metode și abordări ale predării limbii române ca limbă străină

Conform calculelor științifice ale oamenilor de știință naționali și străini, termenul „metodă” are două semnificații de bază:

- O anumită cale spre obiectiv înseamnă obținerea rezultatului.
- Sistemul metodologic complet și direcția fundamentală a procesului de învățare, care predomină în diferitele perioade ale dezvoltării științei.

Stadiul modern este caracterizat printr-o selecție atentă a metodelor de predare a limbilor străine. Un accent deosebit se pune astăzi pe tehnologia informației moderne și pe tendințele actuale. Există un fel de selecție a celor mai eficiente metode, tehnici și instrumente în timpul pregătirii specialiștilor în diverse domenii.

Cel mai important obiectiv, conform oamenilor de știință, este formarea unei personalități de limbă secundară. Studenții trebuie să învețe o nouă limbă la un nivel fundamental nou. Pentru a face acest lucru, este important să o separeți de limba maternă, pentru a evita erorile în percepție.

În timpul selecției metodelor inovatoare în funcție de criteriile luate în considerare:



- Crearea unei atmosfere confortabile și de susținere pentru student, promovarea interesului natural și dorința de a învăța o nouă limbă străină.
- Implicarea emoțiilor, sentimentelor, experiențelor în procesul educațional pentru a stimula abilitățile verbale, scrise și creative.
- Utilizarea abordării cognitive în procesul educațional.
- Solicitați să lucrați cu limba pe cont propriu la nivelul capacităților emoționale și fizice.

Diferitele forme de lucru vor contribui la atingerea acestor obiective. Experiența practică permite să se concluzioneze că personalitatea și interesele studentului afectează în mod direct calitatea înțelegerii limbii străine. Pentru a face acest lucru, este important să folosiți o varietate de tehnici și instrumente de învățare.

Până la sfârșitul secolului XX, pedagogia a acumulat o mulțime de metode și abordări interesante și eficiente. Oamenii de știință au îmbogățit metodologia de predare a limbilor străine, astfel că a devenit o știință complexă și complexă.

Abordarea umanistă

În anii 1960-1970 a format o abordare umanistă a învățării. Potrivit acesteia, procesul de învățare este îndrumat direct la individualitatea studentului.

Crearea de situații de joc, ținând cont de caracteristicile individuale ale unei persoane mai puternice îl implică în acest proces. În abordarea umanistă, personalitatea profesorului devine mai puțin importantă, deși este încă suficient de importantă.

Abordarea umanistă a dus la formarea unui număr de metode alternative de învățare. Scopul lor a fost să studieze o limbă străină, formarea de abilități de vorbire și scriere. Aceste metode neconvenționale includ:

- Bazați-vă pe acțiunile fizice.
- Metoda „comunității”.
- „Învățarea liniștită”.
- Programare Neuro Lingvistica.

Unele tehnici și-au dovedit valoarea și au supraviețuit. Pedagogia adoptată combină diferite metode pentru a spori eficiența procesului de învățare.



Abordare comunicativă

Odată cu dezvoltarea metodelor obișnuite de înaltă tehnologie de predare prin cărți, exerciții gramaticale similare, citirea și traducerea textelor merg pe cunoștințele anterioare. Abordarea umanistă a dus în cele din urmă la formarea abordării comunicative, pe care se bazează întreaga procedură.

Metodele tradiționale de traducere gramaticală nu formează abilități lingvistice. Studentul este capabil să citească și să traducă diverse texte la nivel înalt, dar nu este capabil să aplice cunoștințele unei limbi străine în situații reale. Abordarea comunicativă permite utilizarea cunoștințelor gramaticale în abilități de vorbire și scriere.

Una dintre sarcinile cheie este îmbogățirea vocabularului. Cu toate acestea, cuvintele noi trebuie să fie stocate nu numai într-o formă pasivă, dar și activă. Cu alte cuvinte, studentul trebuie să cunoască nu numai traducerea unui cuvânt, ci să-l poată folosi în vorbire sau în scris în texte proprii.

Ca un exercițiu simplu de a dezvolta abilitățile pot fi observate dialoguri de grup spontane. Studenții sunt împărțiți în perechi și încearcă să comunice pe diverse teme. De obicei, profesorul supraveghează conversația sau ajută la întrebări de conducere.

În timpul învățării cuvintelor noi, s-au folosit exerciții cu imagini. Pe ele scrise cuvinte noi, iar apoi sunt transformate și amestecate. Un student extrage o imagine și încearcă să explice semnificația unui cuvânt astfel încât ceilalți să-l poată ghici. Acest exercițiu vă permite să „simțiți” cuvinte noi și să vă amintiți situațiile în care sunt utilizate corect.

La un anumit stadiu de dezvoltare pot fi implementate în procesul de învățare diferite filme în limbă română. Studenților li se pun întrebări, răspunsurile cărora trebuie identificate direct din videoclipurile vizionate.

În abordarea comunicativă nu există o simplă citire și traducere a textelor. Cel mai adesea, profesorii organizează discuții de grup. Una dintre opțiuni este bazată pe răspunsurile creative la întrebările referitoare la materialul prezentat.

Profesorii se îndepărtează de exercițiile tradiționale de gramatică și de traducere. Ei folosesc o varietate de tehnici și le combină între ele pentru a obține rezultatul dorit. Studenții folosesc cunoștințe gramaticale pentru a forma abilități conversaționale. Exercițiile implică ascultarea, citirea, scrierea și așa mai departe.

Abordarea culturală

Când creați un sistem metodic de predare a unei limbi străine este adesea luată în considerare abordarea culturologică. Obiectivul său



principal este formarea competenței interculturale. Profesorul poate alege un set de exerciții, ținând seama de sarcină.

Metoda descrisă se bazează direcția culturală a învățării limbilor străine. Experții identifică următoarele principii:

- Orientarea verbală a instruirii.
- Luarea în considerare a caracteristicilor activității de vorbire într-o limbă străină.
- Modelarea unei situații a comunicării interculturale în procesul de învățare.
- Luarea în considerare conștiința și modularitatea.
- Utilizarea rațională a limbii materne și străine.
- Luarea în considerare a nevoilor personale ale studenților.
- Dorința de sistematizare în pregătirea setului de exerciții fizice.

Exercițiile fizice verbale și non verbale condiționate au întotdeauna priorități mai mari. Acest lucru este evidențiat de principiul focusarea procesului de învățare în abordarea culturală. Prin aceasta putem forma abilități de comunicare interculturale.

În metodele moderne de predare ale limbilor străine s-au acceptat împărțirea în vocabular, ortografie, fonetică, gramatică, vorbire, limbă, abilități receptive și productive. Cu toate acestea, scopul practic al învățării rămâne direct la capacitatea de a menține comunicarea interculturală.

Un rol important a jucat principiul adecvării efortului. Acestea sunt concepute pentru a simula situațiile de formare interculturală. Pentru a face acest lucru, trebuie să luați în considerare cultura, valorile, intențiile și așteptările de comunicare, precum și cunoștințele de bază. Profesorul trebuie să selecteze sarcinile, ținând cont de diferite aspecte, astfel încât studenții să poată participa la comunicarea interculturală la diferite niveluri.

Exercițiul posibil ar putea fi dialogul dintre studenți, discutarea diferitelor texte și filme, compararea caracteristicilor culturii native cu cultura țintă. Simularea diferitelor situații vă permite să vă extindeți abilitățile lingvistice și să vă antrenați abilitățile de vorbire.

Abordarea problemei

În domeniul îmbunătățirii eficienței și eficacității studiilor de formare desfășurate în mod continuu, unul dintre domeniile cheie este o învățare bazată pe probleme, care afectează dezvoltarea diferitelor aspecte ale unei limbi străine. Experții caută mijloace pentru a rezolva sarcinile problematice - dezvoltarea activității cognitive, inclusiv în activitatea de, stimulare a creativității și independenței.

Pedagogia a ajuns la concluzia că studentul nu ar trebui să fie pur și simplu un obiect pasiv, percepend informațiile, ci un participant deplin în

acest proces. Problema învățării astăzi se referă la metode inovatoare de predare a limbilor străine. Acționează ca un mijloc de auto-dezvoltare a abilităților și de gândire ale studenților. Abordarea specifică a problemei învățării este implicarea studenților în procesul prin care își fac propriile constatări specifice, dobândesc noi cunoștințe, este următoarea etapă a învățării.

Ei fac presupuneri și argumente în favoarea unor concluzii, nu doar să învețe informațiile furnizate. Astfel, învățarea bazată pe probleme stimulează încrederea în sine și contribuie la formarea competențelor activităților de predare și cercetare.

Profesorii care folosesc abordarea problemei în formare trebuie să acorde atenție dezvoltării sistematice a muncii independente a studenților din grup. Scopul principal este de a le ajuta să obțină cunoștințe de la sine. Dezvoltarea imaginației creative, a speculațiilor și a atenției acordate detaliilor contribuie la formarea continuă. Principalele aspecte ale acestei metode:

- Dezvoltarea gândirii logice, creative și dialectice.
- Conversia materialului de formare convențional într-un model demonstrativ.
- Funcționarea regulată a situațiilor problematice.
- Crearea unui sistem de formare.

Principalele situații problematice sunt pedagogice și psihologice. Acestea apar în toate etapele educației, afectând atât activitățile elevilor, cât și procesul de învățare în sine. Profesorul creează o situație problematică pentru dezvoltarea, consolidarea și controlul cunoștințelor dobândite.

Obiective pentru crearea unor situații problemă:

- Motivația explicației teoretice a diferitelor fapte.
- analiză a situațiilor de viață cu o analiză detaliată.
- Căutarea independentă a aplicării practice a cunoștințelor.
- Motivația de a generaliza și de a compara noile fapte.

În practică, sunt folosite diverse moduri. Profesorul creează o situație problemă pe care studenții o rezolvă ulterior. Ei caută contradicții, noi informații și fapte. După aceasta, ei au lucrat independent la sistematizare și analiză.

Se poate concluziona că, în abordarea problemelor, studenții se confruntă cu sarcini diferite care conduc la auto-descoperiri.



Exemple de metode inovatoare de predare a limbilor străine

Metoda rezolvării de probleme

Timp de câteva decenii, sistemul de învățământ a dominat în principal formarea cu o abordare autoritară. Ca urmare, studenții au jucat rolul de obiecte pasive, care rareori iau inițiativa. În prezent, în prim plan există o educație orientată spre personalitate, menită să schimbe situația și să implice studenții în acest proces.

Metoda rezolvării de probleme permite dezvoltării personale a calităților necesare pentru a fi o persoană independentă. Prin aceasta, procesul de învățare a unei limbi străine este mai eficient.

Leaderii didactici identifică câteva modalități de bază de organizare a procesului de învățare folosind metoda rezolvării de probleme. Ele se bazează pe anumite activități care apar în prim plan:

Monolog Dialog Cercetare Raționament

Conversația euristică. Programarea.

Cel mai adesea, studenții primesc un text nou, în care există un nou vocabular și informații necunoscute. Ca activitate monologică, ei scriu o poveste sau un eseu, în care își exprimă opiniile și produc fapte noi.

Activitatea de dialog implică construirea unui dialog între profesor și studenți, care trebuie să răspundă la întrebări, pentru informațiile folosite din noul text.

Următorul stadiu de studiu este activitatea de gândire. Studenții scriu prezentarea și realizează anumite concluzii. Acest lucru permite verificarea logicii și a raționamentului, precum și înțelegerea corectă a textului în ansamblu.

Sarcinile euristice reprezintă o formă specială de activitate în care studenții înșiși trebuie să facă un fel de descoperire a unei noi reguli sau legi. De exemplu, ei pot identifica utilizarea particulară a verbului sau a timpului în text.

Sarcini de cercetare constituie un nivel mai ridicat de performanță. Studenții sunt obligați să descopere în mod independent noi fenomene și esențe. Ca o formă specifică de organizare a clasei, puteți alege experimentul, rapoartele, simulările, sondajele, colectarea datelor, analiza faptelor.

Realizarea unei lecții cu metoda rezolvării problemei

Subiect: Mediu.

Scopuri și obiective: Dezvoltarea competenței lingvistice și a gândirii critice, formarea unei abordări responsabile a obiectivelor echipei.



- Etapa organizatorică.

O scurtă prezentare a principalelor probleme de mediu. Apelul pentru citirea unui text nou și discutarea noilor informații în sala de curs.

- Pregătirea studenților pentru înțelegerea independentă și în cunoștință decauză a materialului (actualizarea cunoștințelor).

Sugerând studenților să menționeze cauzele impactului negativ asupra mediului, să găsească relația dintre industrie și economie.

- Formarea de abilități

Citirea textului, identificarea unui nou vocabular, recitirea, realizarea unor concluzii cu privire la problemele de mediu. Analiza gramaticală a propozițiilor. Traducere.

- Rezumând.

În această lecție, citirea și lucrul obișnuit cu cuvinte noi, amestecate cu dialoguri și argumente, au realizat o abordare problematică. Ca exercițiu puteți să faceți un raport sau un eseu despre problemele de mediu.

Abordare comunicativă

Actul de comunicare este principala unitate de activități de comunicare care joacă un rol important în dezvoltarea limbilor străine. Studentul trebuie să poată comunica într-o limbă nouă. În formarea trebuie să se acorde o atenție suficientă formării abilităților de vorbire și dezvoltării competenței de comunicare.

Comunicarea este întotdeauna însoțită de o serie de condiții care să asigure caracterul adecvat al:

- Caracteristicile individuale ale fiecărei persoane.
- Focalizare în vorbire.
- Funcționalitate.
- Contextualizare.
- Noutate.

Sub rezerva acestor condiții, putem vorbi despre comunicare. În caz contrar, fezabilitatea comunicării va fi deschisă spre interogatoriu.

Dezvoltarea abilităților de vorbire lexicală realizate folosind exerciții specifice.

Ele pot fi împărțite în mai multe subspecii:

- Imitativ (exprimarea gândirii pe model).
- Înlocuirea (selectarea declarațiilor corespunzătoare în sensul înțelegerii).
- Transformarea (schimbarea replicilor pentru a transfera alte informații).
- Auto-reproducere (studentul face sugestii).



Studentii trec treptat prin diferitele etape ale dezvoltării abilităților proprii. În viitor, ei trebuie să se angajeze pe cont propriu, folosind abilitățile dobândite. Sistemul de exerciții ajută la atingerea unui nivel ridicat de vorbire. Acestea trebuie aplicate în diferite stadii de formare. Acest lucru vă permite să dezvoltați vorbirea la un nivel adecvat.

Pentru a începe lecția, ar trebui să adresați întrebări de încredere cum ar fi:

- Ce mai faci?
- Ce faci acasă?
- Ce subiecte ați făcut înainte de asta?

O situație similară apare în timpul predării unei teme noi. Profesorul ar trebui să pună în mod regulat întrebări cu privire la tema studiată, oferind fiecărui student posibilitatea să răspundă. Datorită acestui fapt sunt rezolvate două probleme de bază:

- Vocabular nou asimilat.
- Dezvoltarea abilităților lingvistice.

Comunicarea adecvată contribuie la acest lucru, oferind noutate, funcționalitate și contextualitate.

Conform multor experți, dezvoltarea dialogului și a vorbirii monologate ar trebui să fie spontane.

Metode interactive

În prezent, se utilizează pe scară largă sarcini interactive de învățare și exerciții. Acestea demonstrează o eficiență ridicată, în funcție de grupa de vârstă. Aceste acțiuni sunt de obicei legate de:

- Captarea atenției.
- Gruparea în echipă (mese rotunde, discuții, mini-conferințe).
- Jocuri diverse.
- Utilizarea materialelor audio și video.

Captarea atenției presupune un dialog între profesor și studenți, permițându-vă să introduceți o grupă într-un subiect. De asemenea, servește pentru a învăța abilitățile lingvistice și repetarea vocabularului. Fiecare student poate avea un rol pe care ar trebui să îl joace. Cu aceste jocuri s-au rezolvat mai multe probleme:

- Asigurarea noutății situației de comunicare.
- Apariția oportunităților de utilizare a vocabularului nou și vechi.
- Dezvoltarea abilităților creative.
- Înfrângerea temerilor de a vorbi într-o limbă străină.

3. Modernizarea

Procesul de învățare a limbilor străine

Persoane mobile și calificate sunt necesare pentru dezvoltarea socială, economică și spirituală a guvernului. Pentru a rezolva problema, modernizarea procesului de învățare se face în conformitate cu cerințele relevante. În special se referă la predarea limbilor străine.

Modernizarea implică schimbarea obiectivelor, volumul conținutului obligatoriu, precum și metodele și instrumentele pentru dezvoltarea de noi cunoștințe. Astăzi există tendința de a individualiza procesul de învățare și de utilizarea noilor tehnologii informaționale în sistemul educațional.

Procesele moderne se concentrează pe salvarea educației fundamentale. În acest caz, în învățarea limbilor străine se poate trasa problema pentru a întări orientarea practică și de activitate. Drept urmare, sistemul tradițional de formare a cunoștințelor și abilităților suferă unele schimbări.

Abordarea activă competentă presupune schimbări în conținutul educației pentru a crea competența elevului. Dezvoltarea de noi cunoștințe are un mod de activitate, astfel încât studenții încearcă în diverse moduri să își aplice cunoștințele în practică.

Caracteristicile caracteristice ale competențelor sunt:

- Versatilitatea și capacitatea de a utiliza în viața de zi cu zi.
- Interdisciplinaritate și versatilitate.
- Formarea bazei pentru dezvoltarea ulterioară a gândirii, a reflecției și autoevaluării.

Pentru a rezolva problema, și pentru dezvoltarea competențelor elevilor au folosit o varietate de metode. Profesorii ar trebui să organizeze procesul de învățare ținând cont de cerințele diferite. Ei implementează în mod activ abordări și utilizează o varietate de instrumente pentru a rezolva sarcinile-cheie.

Momentul cheie în modernizarea procesului educațional este introducerea tehnologiilor moderne de informare și comunicare. În epoca noastră, ei nu numai că ajută la formare, ci și să devină un mijloc de comunicare pentru milioane de oameni din întreaga lume. Oricine se confruntă cu tehnologii inovatoare în relațiile educaționale, profesionale și personale, astfel încât în procesul de instruire o atenție deosebită ar trebui să fie acordată la acest lucru.

Calculatorul facilitează simularea unei situații, accesul la o varietate de materiale educaționale, exerciții și date multimedia. Din această cauză există o formare a gândirii sistemice.

În studiile de limbi străine studenții pot folosi programe educaționale și pot efectua diverse exerciții.



Profesorii, la rândul lor, au un control mai bun al învățării.

În diferite stadii de studiu studenții vor profita de Internet și de diverse instrumente multimedia. Acest lucru facilitează utilizarea metodelor umane și a studiilor culturale. Profesorii vor putea modela situațiile problematice mult mai rapid și mai ușor, iar studenții vor deveni mai implicați în procesul de învățare. Cu ajutorul tehnologiilor moderne este mult mai ușor să adunăm informații, să le analizăm și să le organizăm.

Multe instituții ajung la un nou nivel de utilizare a capacităților multimedia pentru trimiterea și primirea de informații. Utilizarea computerelor și a altor dispozitive determină succesul întregului proces educațional. Manualele multimedia și materialele didactice sunt disponibile în format digital. Internetul deschide oportunități de a comunica cu vorbitori nativi practic oriunde în lume. Acest lucru a fost aproape imposibil chiar acum 10-15 ani. Majoritatea profesorilor de astăzi dezvoltă în mod activ aceste tehnologii, deoarece se referă la problema profesionalismului și a dezvoltării carierei.

4. Concluzii

S-a dovedit că studiile tradiționale au avut ca scop doar transferul și întreținerea cunoștințelor, abilităților și abilităților și nu demonstrează performanțe adecvate. Educația lingvistică modernă vizează formarea unei identități multiculturale, cu abilitățile de autoanaliză și sistematizare a noilor cunoștințe. În acest scop, au fost folosite competențe și abordări culturologice. Informațiile și tehnologia informatică pot îmbunătăți eficiența și pot crea condițiile de auto-studiu.

Metodele inovatoare fac parte integrantă din modernizarea întregului sistem. Profesorii ar trebui să se familiarizeze cu cele mai progresive abordări și să le combine mai târziu și să le folosească la locul de muncă.

Referințe:

1. Bocharova OV, Kasharnaya SM., *The use of electronic textbooks in the teaching of subjects: Guidelines for teachers of UNPO*. Kurgan: IPKiPRO of Kurgan Region; 2008.
2. Bocharova OV, Arefyeva ON., *Application of ICT in the classroom and after school*. Kurgan: IPKiPRO of Kurgan Region; 2008.
3. Kashina ES., *Tradition and innovation in the methods of teaching foreign languages*. Samara: Univers-Grupp; 2006.
4. Galskova ND., *Modern methods of foreign languages teaching*. Moscow: ARKTI; 2003.



5. Druzhinin VI, Krivolapova NA. *Organization of innovative activity in educational institution*. Kurgan: IPKiPRO of Kurgan region; 2008.
6. Filatov VM., *Methods of teaching foreign languages in primary and basic secondary school*. Rostov-on-Don: Feniks; 2004.
7. Passov EI., *Communicative method of teaching a foreign speaking*. Moscow: Prosveshchenie; 1985.
8. Kolkova MK., *Tradition and innovation in the methods of teaching foreign languages*. St Petersburg: KARO; 2007.
9. Golovko EA., *Information and communication technologies as a means of modeling socio-cultural space of foreign language learning*. Foreign Languages at School: Scientific and Methodical Journal. 2007; 8(1):60–6.
10. Efremenko VA., *The application of information technologies in foreign language lessons*. Foreign Languages at School: Scientific and Methodical Journal. 2007; 8(1):18–22.
11. Sysoev PV, Evstigneev MN. Web 2.0: *Social blogging service in foreign languages teaching*. Foreign Languages at School: Scientific and Methodical Journal. 2009; 4(1):12–8.
12. Fazeli SH., *The role of personality traits in the choice and use of the compensation category of English language learning strategies*. Indian Journal of Science and Technology. 2012; 5(6):2938–44.

A BRIEF INSIGHT INTO OLD ENGLISH VOCABULARY

Daniel LEOTESCU*

Abstract:

It is widely acknowledged that a considerable part of our everyday vocabulary derives from Old English, most of these words having different origins. Although many of them completely changed their spelling and some others developed or even modified their meaning, it is still obvious that they are the precursors of present-day English. Linguists were also able to establish, apart from the etymological stratification, a stylistic stratification of the Old English vocabulary. The purpose of this research is to illustrate these linguistic processes as inherent parts of today English. In order to achieve this goal, we will refer to the etymological layers of native Old English and the categories of Old English words from a stylistic point of view. Afterwards, the study of the multiple influences (Celtic, Latin, Scandinavian) on the Old English vocabulary will reveal the type of words that were borrowed, the reasons behind these semantic loans, the forms of alteration, and their impact as linguistic features of English nowadays.

Keywords: *vocabulary; etymological stratification; Old English; influences*

Introduction

The English vocabulary was never entirely Anglo-Saxon, not even in the Anglo-Saxon period. When the Anglo-Saxons arrived, Britain had already experienced centuries of linguistic interchanges between Germanic and Roman people. Latin words might have entered the Celtic everyday language and the aristocratic Britons probably continued to use the language even after the Roman retreated, so a great number of words were assimilated into English.

Apart from studying the Old English vocabulary from a general perspective and demonstrating its homogeneous nature in comparison with other stages of the English language, researchers have also indicated a clear stratification of the etymological layers. As such, native Old English words were divided into three main layers. The first one is known as

* University of Craiova.

common Indo-European words which constitute the oldest part of the Old English vocabulary and date back to the Indo-European parent-language, even before the appearance of the Germanic group of languages. The second layer *common Germanic words* refers to words that do not appear outside the Germanic languages – German, Gothic, Norwegian, Dutch, Icelandic. Although significantly reduced in number compared to common Indo-European words this layer constitutes a very distinctive mark of Germanic languages. The third layer *specifically Old English words* include words which cannot be found in other Germanic or non-Germanic language. Most of the words included in this layer are Old English compounds and derived words formed from Germanic roots in England.

In their extended research, morphologists subdivided Old English words into three stylistically categories: neutral words, learned words and poetic words.

Neutral words, the highest in frequency, are of native origin and most of the altered in shape in present-day English. Learned words are basically the words found in religious, legal, philosophical and scientific Old English texts. Most of these words were compound words build on Latin model in order to render the exact meaning of foreign terms. In later periods of history many of these words fall out of use and replaced by borrowings and native formation. Poetic words are a very specific vocabulary marked by a high number of synonyms. In Late Old English many of the poetic words were already archaic and an important number of these words could not be included in the basic Old English vocabulary. They are conventional metaphors, ornaments used to emphasize or for expressive effect, but they constitute a unique feature of Old English language.

From a historical point of view, the period was a period marked by numerous invasions and, consequently, all these peoples brought with them their own language and when they were assimilated by the native speakers their own language influenced the native's language on different levels. The most significant influence was on the Old English vocabulary. Linguists divided all invasions into three different major waves of influence: Celtic influence, Latin influence and Scandinavian influence.

The Celtic influence on the Old English vocabulary

Although linguists are still not certain on the estimation of the Celtic influence, one fact is regarded as certain: the impact on Old English was limited, "consequently we should find in the Old English vocabulary numerous instances of words that the Anglo-Saxons heard in the speech and the native population and adopted" [Baugh & Cable, 2002:67]. But linguists managed to agree on the three sources for the Celtic words that



came into the Old English vocabulary. However, the Anglo-Saxons did not integrate with the Celts, they terrorized and the Celtic language became isolated in corners of the island. And things continued in this way until the Norman Conquest (1066) when they created a linguistic hierarchy with Celtic languages. Celtic languages were regarded as inferior and the words that survived were words with geographical significance. For generations the Celtic language was regarded as 'British' because it was considered the language of Britons, the native inhabitants of the island.

The Celtic influence on Old English is mostly on names of places. Some names survived even to our present day, names of rivers such as Thames and the Yare. Moreover, names of cities such as London, Wales, Cardiff, Belfast, Kent, Arden, Exe, Leeds and Severn, all derive from Celtic. The roles of missionaries as well as the Christianization of Britain had a very important contribution to the Old English vocabulary. The word 'cross' (Gaelic *crois*) has its origin in the Old English word *rood*, but it was used alternatively with the Gaelic word until it became part of the English vocabulary. Although the influence of the Celtic languages on English is significantly reduced compared to the longevity of Celtic culture in Britain, its importance must be regraded as a mirror of how past society viewed their surroundings and the names they chose to define places emphasize the characteristics of the land and the way it was perceived by the inhabitants of that time. Moreover, this influence is a clear evidence that the Anglo-Saxons did not extinguish the Celtic peoples. They continued to exist side by side in different communities eventually inter-marrying and becoming absorbed by the Anglo-Saxon culture. The languages of these people merged and they all came to share a common language.

The Latin influence on the Old English vocabulary

England, as many other countries in Europe, underwent several invasions which contributed directly or indirectly to the development of the English language we use today. Among all these, Latin influence contributed more than any other non-West Germanic language that Old English encountered. Latin added more vocabulary to Old English as well as its alphabet, but its influence is regarded by linguists as one of the greatest influences upon English language during its history. According to Baugh & Cable "Latin was not the language of a conquered people. It was the language of a highly regarded civilization, one from which the Anglo-Saxons wanted to learn". [Baugh & Cable, 2002:70] But the contact with the Latin language, one of the widest spread languages in Europe at that time, was not actually a rapid one. The contact began, at first, at the commercial level as trade was very important. The next contact was military as natives

became interested in the Roman army. Only later, with the Christianization of Britain, natives were able to familiarize themselves with religious language as Latin was the official language of the church.

In order to have a clear perspective on when the words entered the language, researchers divided the period of Latin influence into three different periods of influence. The first period depicts the contacts between West-Germanic speaking peoples and the Latin speakers on the continent, before the Anglo-Saxons invaded Britain. The second period spans from the arrival of the Anglo-Saxons up to the Christianization of the inhabitants of Britain (600/650AD). The third period covers the period from the Christianization up to the Norman Conquest (1066). Baugh & Cable define these three periods using different terms; for the first period they use the term "Zero period" or the Continental Borrowing, for the second "First period" or Latin through Celtic Transmission and for the third they use "Second period" or The Christianizing of Britain, but the division is centered on three categories.

The Scandinavian influence on the Old English vocabulary

The Vikings were Germanic tribes from the Scandinavian Peninsula and Denmark. The reasons for their attacks on British inhabitants are still not clear, but they established a kingdom in Russia, Norwegians colonized parts of the British Isles, the Danes established the dukedom of Normandy and eventually conquered England. The Viking invasions brought to England a wave of immigrants from Scandinavia, mostly Danes, but also Norwegians and Swedes and the fusion between the two peoples was peaceful as the Vikings accepted Christianity and intermarried the natives.

Thus, the third foreign influence that marked the end of the Old English period, the Scandinavian influence, had a significant effect both on the inhabitants of the island and on the English vocabulary. Most of the common words in Old English and Old Norse were almost similar and according to Baugh & Cable "one of the simplest to recognize is the development of the sound *sk*." [Baugh and Cable, 2002:87]. When dealing with Scandinavian influences, a very important feature of the Norse influence must be taken into account, namely the toponymy. Linguists consider this influence a distinctive mark of the Scandinavian occupation of Britain, as more than 600 names of places are a confirmation of their effect on the Old English vocabulary. According to Baugh & Cable "It has been remarked above that more than 1,400 Scandinavian place-names have been counted in England" [Baugh & Cable, 2002:89], although linguists could easily extend this number. But the contribution to the Old English vocabulary is not restricted to toponymy. Also the proper names of people are a valuable contribution to English vocabulary.



Along with the words borrowed from the Old Norse, the Old English language extended its vocabulary through a small number of words that appeared in that period. Most of these were words related to the sea and sailing, or “associated with a sea-roving and predatory people” [Baugh & Cable, 2002:89]. Although the number of Vikings that settled in Britain, especially in the central, northern and eastern part was not very large, the impact on the Old English vocabulary is considerable for any linguist. The new words managed to enter Old English either as innovations and translations without replacing any existing words or as synonyms with a difference in meaning without word-loan. Studying the texts from the period when Old English was used, it is obvious that many Old English words are very comparable to words found in modern English. The difficulty for a native speaker of English and even for a non-native of English is not that high.

Conclusions

Old English texts could be categorized into a number of genres such as poetic, religious, legal and more or less neutral. Scholars, nowadays, do not know the full extent of the Old English vocabulary, because all old texts date back from 700 AC, so almost three centuries lack from the beginning of the language. But despite all these, linguists managed to recreate an outline of the Old English vocabulary with regards to etymology, word-building and word structure and stylistic differentiation. In today English more than 80 percent of the thousand most common words in Modern English come from Old English, but if we use any modern English dictionary that includes etymologies, we will find hundreds or even thousands more.

References:

1. Blake, N. F., *A History of the English Language*, Palgrave, New York, 2003, ISBN 978-0-333-60984-2.
2. Freeborn, D. *From Old English to Standard English* – 3rd edition, Macmillan Education, London, 2006, ISBN 0-333-53767-8.
3. Hogg, R., *An Introduction to Old English*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2002, ISBN 0 7486 1328 5.
4. Gelderen van E., *A History of the English Language*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2006, ISBN 90 272 3236 9.
5. Baugh C., A., Cable, T., *A History of the English Language* – fifth edition, Pearson Education, London, 2002, ISBN 0-415-28098-2.
6. Drout D. C. M., *A History of the English Language*, Recorded books, Illinois, 2006, ISBN: 978-1-4281-1730-3.
7. Campbell, J., *Essays in Anglo-Saxon history*, The Hambledon Press, London, 1986, ISBN 978 0 7486 2379 2.



8. <https://brewminate.com/a-history-of-old-english/>, Crystal, D., *A History of Old English*. Available online: [accessed on 10 October 2019].
9. Viney, Brigit, *The History of the English Language*, Oxford University Press, New York, 2008, ISBN 978-0-19-423397-2.
10. <https://www.st-andrews.ac.uk/~cr30/vocabulary/>, *Old English Core Vocabulary*. Available online: [accessed on 10 October 2019].
11. Hogg, R., Denison, D., *A History of the English Language*, Cambridge University Press, Manchester, 2006, ISBN 978-0-521-66227-7.
12. Momma, H., Matto, M. (Eds.), *A Companion to the History of the English Language*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 2008, ISBN: 978-1-405-12992-3.11.
13. https://oldenglishteaching.arts.gla.ac.uk/Units/3_Description_of_OE.html, *A Short Description of Old English*. Available online: [accessed 3 November 2019].
14. <https://astrofella.wordpress.com/2013/07/14/beowulf-elements-of-style/>, *Beowulf-elements of style*. Available online: [accessed 12 October 2019].
15. <https://reference.yourdictionary.com/dictionaries/old-english-words-and-modernmeanings.html>, *Old English Words and Modern Meanings*. Available online: [accessed 3 November 2019].

TEACHING VOCABULARY – THE ONLINE CHALLENGE

Adriana LĂZĂRESCU*

Abstract:

The international education system has seen a sudden movement towards the virtual classroom in the last months as a direct consequence of the global lockdown. It is a clear fact that nowadays students and teachers have to find rapid and effective solutions to be able to further study and progress. This study compared students' attendance, performance and progress after eight Business English classes, four delivered in the classroom and four delivered online to first year students who attended The Faculty of Economics and Business Administration, the University of Craiova, during the months of February, March and April 2020. There were one hundred and one students taken into consideration and the main focus of study was represented by thematic business vocabulary. Results showed that online classes facilitated students' progress at a time when social distress took over the general mindset of people. Our findings suggest that students might embrace the online challenge as an alternative to the classroom experience on the short term, or as a complementary procedure on the long run.

Keywords: *classroom experience, online learning, performance, progress, motivation*

Introduction

The digital era has opened a plethora of possibilities to transfer information from teachers to students on a daily basis. Nevertheless, the key factor is not only focusing on students' full access to materials and bibliography to further continue their studies, but merely developing strategies and different materials to teach and make sure that students have learned and can freely operate with information even if teaching is done remotely and not face-to-face.

It has been proven that direct interaction in class is compulsory for learners to understand and later perform well with the new information acquired. "The effective interaction which happens in the classroom can increase students' language performance. Not only do students get the

* University of Craiova.

impact of the importance of good interaction, but teachers can also improve their teaching and, consequently, students' learning process in the classroom. Some of the previous research had given reflection that interaction can engage the students' participation in the classroom by using the suitable teachers' talk. It can be concluded that classroom interaction is beneficial in the teaching and learning process." (Hanum, 2017) "Bluntly, classroom interaction is important because interaction is the sine qua non of classroom pedagogy. If no person-to-person interaction had occurred in a classroom, we would probably be unwilling to accept that a lesson had taken place at all." (Seedhouse & Jenks, 2015) However, during the present crisis, all educational institutions have had to tailor their courses according to the requirements of authorities and, thus, the era of online teaching has widely developed. It is clearly true that for the Business English course, classroom interaction has been proven to be of great importance for students' learning and progress in all educational institutions, and also at the Faculty of Economics and Business Administration, the University of Craiova. Foreign languages are, without doubt, difficult to be studied at a distance, but are there efficient solutions that educators can consider during crisis in order to make sure that economics students continue learning and acquiring the knowledge and skills so needed in their future jobs? With so much change and challenge in the educational field, we set out to compare students' progress during traditional classes versus online classes.

Materials and method

The group of one hundred and one students who was taken into consideration for this study attend the Business English courses of the Faculty of Economics and Business Administration, the University of Craiova, year 1, and their specialization is Finance and Banking. Their overall level of business English is pre-intermediate and we analysed their attendance, performance and progress during four traditional classes versus four online ones.

The lessons in the classroom were focused on the following themes: Products, Employment, Customer service and Business Travel. The objectives of these lessons were: to describe the stages in the development of new products, to talk about new products and services using the past simple, to show interest during a business conversation, to give an oral or written report, to talk about job benefits and employment procedures, to describe personal experiences using the present perfect, to learn how to delegate work to others, to discuss and comment progress on projects, to talk about customer service rules and experiences, to make comparisons, to learn how to respond to complaints, to ask for and give opinions, to use



vocabulary about hotels and airports, to ask for travel information using countable and uncountable nouns, to report to a company reception and to make small talk and develop a conversation. There were four main parts of every course, i.e. thematic vocabulary, grammar information needed when speaking, listening and writing about the theme of the lesson, practically speaking and business communication skills.

The main vocabulary items discussed in class were: direct costs, indirect costs, learning curve, product placement, brand awareness, brand a product, FMCG, consumer durables, product line, product positioning, product portfolio, flexitime, subsidized, headhunt, referee, qualify as, train as, be shortlisted, deal with complaints, get repeat business, refund, connection (travelling), delayed flight, cancel a flight, their explanation being given by the teacher according to their definition provided in the Longman Business English Dictionary, Cambridge Advanced Dictionary or the Oxford Advanced Learner's Dictionary.

The online lessons were focused on the following themes: Banking, Labour Relations, The Stock Exchange and Mergers and Acquisitions, the objectives being: to talk about banking transactions and products, to give advice, suggest, invite and command using modal verbs, to talk about future, present and past possibility using conditional sentences, to negotiate working conditions, to report what other people said during meetings using reported speech, to understand and use the principles specific to the stock exchange, to understand and further use the sequence of tenses in business communication, to talk about mergers and acquisitions of companies, to use the infinitive and the gerund in business contexts. The business vocabulary discussed during the online class included the following terms: fixed costs, variable costs, COGS, gross margin, net margin, reach break-even point, money-spinner, write off, principal, charter, minority stake, indebtedness, debenture, horizontal merger, vertical merger/ vertical integration, conglomerate merger, deferral, redeployment of resources, change hands, commodities exchange, float a company, futures contract, and options contract, their explanation being given by the teacher according to their definition provided in the Cambridge Advanced Dictionary.

The session of learning in the classroom experience lasted for fifty minutes, ten minutes break and then another fifty minutes whereas the online learning experience lasted for forty minutes, 5 minutes break, forty minutes, five minutes break and then another 30 minutes. In the classroom, the vocabulary was practised via activities such as reading comprehension, listening and speaking while in the online courses, students practised vocabulary in different stages: explanations and reading activities

during the first part of the session, listening and individual work during the second part and speaking activities in the last part. Moreover, the traditional classes did not require mandatory homework from one week to another whereas after every online class, the teacher selected different activities meant to make students know what they had learned and designed homework further practice. After the four classes, students' knowledge of vocabulary and business communication skills was tested to see how they learned and acquired the items detailed above. During the traditional classes, interactive activities via computer, overhead projector and speakers were used alongside speaking and direct interaction with the teacher and the peers in dialogues and role plays. In comparison, during online classes, oral feedback was given during every online session, students sent homework via the platform of the faculty every week and the teacher sent every student personalized feedback.

Conclusions

The students who attend the Business English class at the Faculty of Economics and Business Administration, Finance and Banking, Year 1 performed well during both types of courses. Nevertheless, a certain degree of enthusiasm and motivation was noticed during online classes, as traditional learning had somehow become routine and both students and the teacher had taken it for granted. At the beginning of the period of online teaching, students needed, first and foremost, to feel connected with one another, so there were a few minutes of "joining virtual hands and hearts" and then the proper course began.

As far as attendance is concerned, 64% of students attended the traditional classes compared to 81% of students who attended the online ones, that is taking into consideration both online sessions and the activity on the platform of the faculty for homework and quizzes. We noticed that the number of attendees increased also due to the fact that students who had a job and who either worked from home in this period or still had to be in the office participated in the online sessions and were also very active on the platform. This shows that, on the long run, home written assignments and written homework could be uploaded on the platform, facilitating thus students' involvement and work. There are certain drawbacks, though, regarding online teaching, as, sometimes, the teacher had to explain to an almost black screen due to the fact that most students opted to turn off their video camera.

Students' performance was noticeably higher during online teaching for students who attended both the online sessions and did all the individual study subsequently uploaded on the platform of the faculty. The



teacher uploaded personalized feedback for all the students within a period of time of a maximum of forty-eight hours, which triggered students' confidence in this style of working and motivated them to continue studying and working at a distance. Furthermore, the teacher encouraged team-work through virtual breakout rooms and students felt inspired to find solutions and to cooperate.

In conclusion, students benefited from the online experience both through hard work and heart felt interaction, as a blending of the two was proven to enhance progress and positivity. It was decided that, in the long run, a mixture of the two approaches is to be considered for further linguistic development, alongside active participation in business-like contexts.

References:

1. Ellis, M., & Johnson, C. (2003). Teaching Business English. Oxford: Oxford University Press.
2. Farnham-Diggory, S. (1977). The Cognitive Point of View. In D.J. Treffinger, J.K. Davis, & R.E. ripple (Eds.), Handbook of Teaching Educational Psychology. New York: Academic
3. Howatt, A.P.R. (2004). A History of English Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
4. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press
5. Seedhouse, P. & Jenks, C.J. (2015). International Perspectives on ELT Classroom Interaction: An Introduction. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan
6. ***Longman Business English Dictionary, (2007). Pearson Education Limited (Paper Edition + CD-Rom)
7. ***Oxford Advanced Learner's Dictionary, (2015). Oxford University Press (Paper Edition + CD-Rom)
8. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>
9. https://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=2ahUKEwihzrC1pq7pAhXl-yoKHYQPD_gQFjAJegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fpasca.um.ac.id%2Fconferences%2Findex.php%2Fgtk%2Farticle%2Fdownload%2F326%2F309&usg=AOvVaw28_Ie9Cv9a6J8OTsz4vre3

SPANGLISH. BETWEEN MERE GIBBERISH AND IDENTITY VALIDATION

Andreea ILIESCU*

Abstract:

The paper will linguistically explore Spanglish, aiming to bring forth several angles on its conceptualization. A pendulum motion, the Hispanic bilinguals' incessant quest to preserve a sense of their heritage language, 'a patterned code-switching system' that accounts for a 'performative discourse strategy', 'a mishmash of the two languages', a sheer process of hybridization, or an intrusive linguistic phenomenon are all viable approaches of Spanglish, each line of thinking substantiating, more or less successfully, an array of potentially compelling arguments.

Keywords: *code-switching, Spanglish, U.S. Hispanic communities, language contact*

1. Historical Overview

A compelling phenomenon in the United States, with a cultural complexity reverberating across Hispanic communities, Spanglish still poses countless dilemmas for scholars and society at large, who strive to unequivocally define it, and ensure that all current views about what it denotes and what it does not converge into a uniquely shaped linguistic mould.

By delving into the mists of time, we find ourselves catapulted into the realm the 19th century, a century wrapped up in the U.S. Mexican War, which would pave the way for the emergence of Spanglish, a genuinely linguistic conundrum, inextricably linked to distinct peoples being brought together.

As a way of illustration of the aforementioned, the quote below brings to the fore the manner in which the U.S. history and Mexican history were interwoven, beginning with 1846: "The history of what people call *Spanglish*, using Spanish and English in the same conversation, can be traced back in modern times to the middle of the 19th century. In 1846, Mexico and the United States went to war. Mexico surrendered in 1848 with the signing of the *Treaty of Guadalupe Hidalgo*.

* Senior Lecturer, PhD., University of Craiova, Department of Applied Modern Languages.



With its surrender, Mexico lost over half of its territory to the United States, what is now either all or parts of the states of California, Arizona, New Mexico, Nevada, Utah, Colorado, Kansas, Oklahoma, and Wyoming. The treaty established that Mexican citizens who remained in the new U.S. lands automatically became U.S. citizens, so a whole group of Spanish speakers was added to the

U.S. population¹. [...] So Spanish and English came crashing headlong into contact with each other. New settlers began to learn Spanish, and the former Mexican citizens started to learn English. Bilingual communities came into creation. And whenever two languages come into contact, they begin to exchange words.' (Tatum, *Ed.*, 2014: 391)

2. Terminological Nuances: *Hispanic* versus *Latino*

John Powell's (2005) insights prove considerably helpful when seeking to gain a better grasp of how the terms *Hispanic* and *Latino* are used to designate the minority communities in the United States, linguistically tied by the Spanish language: 'The terms *Hispanic* and *Latino* have been broadly used to collectively designate the variety of minority groups in North America associated through a common use of the Spanish language. In July 2001, Hispanics became the largest minority group in the United States (37 million, or 13 percent of the population), for the first time overtaking African Americans (36.1 million, or 12.7 percent of the population). *Hispanic* is most commonly used in government and political life. *Latino* refers in a somewhat broader sense to Americans of Latin American descent. Though the terms are often used interchangeably, the older *Hispanic* implies association with the European aspects of Spanish culture, while *Latino* suggests a continued association with struggles for equality and justice.' (Powell, 2005: 119-120)

Additionally, the immigration multilayered phenomenon of people of Hispanic descent, projected across the United States, entails a substantive distinction between *Hispanic* and *Latino* labelling. Therefore, the successive immigration waves have embraced their identity as either *Hispanics* or *Latinos*: 'The Cuban community, many long-term residents of Texas and conservatives generally prefer the term *Hispanic*, while most New Yorkers,

¹ For further reference, see John Powell. *Encyclopedia of North American Immigration*, 2005: 'Mexicans hold a unique position in the cultural history of the United States. In 1848, without moving, 75,000-100,000 Mexicans became US citizens when the region of modern California, Arizona, New Mexico, and Texas was transferred from Mexico to the United States following the U.S.-Mexican War. According to the 2000 U.S. census, 20,640,711 Americans claimed Mexican descent, accounting for almost 60 percent of the Hispanic population in the country.'

Californians, and Chicagoans prefer *Latino*, particularly those who have arrived in the United States fairly recently. During the 1960s, the term *Chicano*² was widely embraced throughout the southwestern United States as a mark of pride in one's native Mexican or *mestizo* roots. When asked by a poll, survey, or census, Hispanics most often identify themselves either as Americans or as a part of the national community from which they descended, rather than as *Hispanic* or *Latino*. The US government understood that its category of 'Spanish/Hispanic/Latino,' devised for statistical purposes could include people of any race. The Office of Management and Budget (OMB) defined *Hispanic* or *Latino* as 'a person of Cuban, Mexican, Puerto Rican, South or Central American, or other Spanish culture or origin regardless of race.' "(Ibid.)

3. Attempts at Categorizing *Spanglish*³

In the 21st century, without an extensive literature in the field, Spanglish retains its *bone of contention* value. If Daniel Joseph Villa (2014), in *Encyclopedia of Latino Culture. From Calaveras to Quinceañeras*, maintains that 'a common myth is that Spanglish is a new language' while, in reality, 'It is not, but rather it is an American tradition that goes back over 150 years.' because 'Like any other form of spoken communication, [...], it does change along with the times (languages that stop changing become dead, like classical Latin)', Spanglish is simply disparaged by Roberto González Echevarría (2008), who refers to it as to 'the composite language of Spanish and English that has crossed over from the street to Hispanic talk shows and

² Ibid.: 'The term *Chicano* is a politico-cultural indicator of one's identification as a pure-blood or *mestizo* (mixed race) descendant of the native peoples of the old Aztec homeland of Aztlán. Its origins are unclear, but it was first widely used by young people in the U.S. Southwest during the 1950s. As frustration set in over the lack of economic and social progress during the 1960s, many Mexican-American leaders throughout the southwestern states adopted the term as an affirmation of their Indian past and a rejection of European American values.'

³ <https://etoninstitute.com/blog/language/how-to-speak-spanglish>: "*Spanglish* is a fusion of Spanish and English. Although not usually considered a language, and technically not a dialect, it is best described as a form of 'code-switching' between the two languages. It varies heavily by region. It can be more influenced by English grammar and vocabulary, or more dominated by Spanish depending on where you are. While it's not a pidgin language, some people use it as a preferred form of spoken communication. The term 'Spanglish' was coined, in the 1940s, by Salvador Tío, though he called it by its Spanish term, 'Espanglish'. Since then, its popularity has soared. Today, it's commonly spoken in New York, Miami, Texas, and California. However, the version of *Spanglish* spoken in all of these areas is unique, so speakers from one area likely wouldn't be able to understand those from another. Interestingly, it's difficult for speakers of standard Spanish to understand *Spanglish* when they hear it."



advertising campaigns', thus posing 'a grave danger to Hispanic culture and to the advancement of Hispanics in mainstream America.' In line with his view on Spanglish, "Those who condone and even promote it as a harmless commingling do not realize that this is hardly a relationship based on equality.' (Stavans, *Ed.*, 2008: 116)

By the same token, González Echevarría (2008) condemns Spanglish for being 'an invasion of Spanish by English', also signalling that it 'is primarily the language of poor Hispanics, many barely literate in either language.' (*Ibid.*)

Notwithstanding the controversies sparked, as Leah Mernaugh (2017) argues, 'Spanglish, when examined linguistically, represents a set of complex and rule-governed processes that make it a topic ripe for study. It is widely spoken, and the pervasiveness of the Spanish language and of Latino culture in the United States is difficult to ignore. However, despite its relevance and linguistic value, Spanglish has not received the amount of scholarly attention that it seems to merit.' (Mernaugh, 2017:3) In the same vein, Leah Mernaugh contends that 'Spanglish is not a chaotic mashup of two languages, but a rule-governed and expressive hybrid of two sociolinguistic identities that can co-exist within a particular person, family, or community.' (*Id.*, pg. 4)

Furthermore, the constant intermingling⁴ of Spanish with English is indicative of Hispanic communities' linguistic dynamics throughout the United States: "Every since the early days of contact between English and Spanish in this country, in bilingual communities there has been a tradition of using both languages in a conversation. So in Los Angeles, Miami, or Chicago you might hear something like 'el otro día fui al *mall* and there were some *Adidas* on sale, bien baratos, so los compré de volada' ('the other day I went to the mall and there were some Adidas on sale, real cheap, so I bought them on the spot.'). This fluid use of Spanish and English in the same sentence, or language switching (another way of saying *Spanglish*), is common in all Spanish/English bilingual communities in the United States." (Tatum, *Ed.*, 2014: 393)

Despite its controversial frequency and seemingly haphazard patterns, Spanglish gives rise to speech instances, peppered with surprisingly correct word choices from both languages: 'For some people,

⁴ Richard Nordquist. 'Definition and Examples of Language Contact', ThoughtCo, Feb.11, 2020, <https://www.thoughtco.com/what-is-language-contact-4046714>: 'Language contact is the social and linguistic phenomenon by which speakers of different languages (or different dialects of the same language) interact with one another, leading to a transfer of linguistic features. [...] Language contact often occurs along borders, or as a result of migration. The transfer of words or phrases can be one-way or two-way.'

Spanglish means a broken mishmash of two languages, used only by poorly educated individuals who cannot really speak either English or Spanish. This is a common myth, but completely untrue. It is the use of the two languages in the same conversation, but the Spanish parts are grammatically correct Spanish, and the English parts, grammatically correct English. Those who are the best speakers of Spanglish are those who are the most bilingual, those who grew up speaking both languages from an early age.' (*Ibid.*)

Research shows that "Spanglish may be interpreted in different ways: as a pidgin, a Creole language, an interlanguage, or anglicized Spanish dialect⁵. Regardless that Spanglish is spoken by millions of people, significant variations within the language are observed. To account for its development, two types of phenomena are proposed: superficial, including borrowing and code-switching⁶, and deep, including lexical-semantic, grammatical, and the 'equalization to English' phenomenon." (Ardila, 2005:60)

English and Spanish cohabitation amounts to an unquestionable increase in 'people speaking an anglicized Spanish language.' (*Ibid.*) Along the same lines, Alfredo Ardila examines how 'most Spanish speakers' in the United States 'after some time, begin to introduce English expressions when speaking Spanish.' Furthermore, 'it is common to find native Spanish speakers saying': "(1) '¿Cómo le gustó la película?' (Spanglish [SG]); '¿Cómo le pareció la película?' (Spanish [S]); 'How did you like the movie?' / (2) 'Te llamo para atrás.' (SG); 'Te devuelvo la llamada.' (S); 'I will call you back.' / (3) 'Tan pronto como mañana.' (SG); 'Desde (a partir de) mañana.' (S); 'As soon as tomorrow.' " (*Id.*, pg. 61)

In reference to Spanglish, Ilan Stavans (2001:184) maintains that 'this dialect in process of formation is the price for the survival of Spanish in the United States.' (as quoted in Ardila, 2005)

⁵ *Id.* 'Social Dialect or Sociolect. Definition and Examples', ThoughtCo, Feb.11, 2020, <https://www.thoughtco.com/social-dialect-sociolect-1692109>: 'In sociolinguistics, *social dialect* is a variety of speech associated with a particular social class or occupational group within a society. Also known as a *sociolect*, *group idiolect*, and *class dialect*.'

⁶ *Id.* 'Learn the Function of Code Switching as a Linguistic Term', ThoughtCo, Feb.11, 2020, Feb. 11, 2020, <https://www.thoughtco.com/code-switching-language-1689858>: '*Code switching* (also *codeswitching*, CS) is the practice of moving back and forth between two languages or between two dialects or registers of the same language at one time. Code switching occurs far more often in conversation than in writing. It is also called *code-mixing* and *style-shifting*. It is studied by linguists to examine when people do it, such as under what circumstances do bilingual speakers switch from one to another, and it is studied by sociologists to determine why people do it, such as how it relates to their belonging to a group or the surrounding context of the conversation (casual, professional, etc.).'



Hispanic communities are, in a nutshell, more or less skilfully interweaving Spanish with English, thus obtaining a linguistic blend often referred to as ‘an anglicized Spanish dialect that sometimes may be difficult to understand by standard monolingual Spanish speakers.’ (Ardila, 2005:61)

4. Code-Switching at the Heart of Spanglish

A representative feature of bilinguals, ‘code switching’ implies ‘that at a certain point, the speaker changes the language, and continues talking in another language. The switch is produced when beginning a new sentence, and usually a new topic.’ (*Id.*, pg.70) The following examples capture the difference between *code-switching* and *code-mixture* (*code alternating*), which ‘means that within a single sentence, two languages are mixed and may alternate’: (*Ibid.*)

“(15) ‘Yo no estoy de acuerdo con eso. But, anyhow, I think I will try again to get it. (SG); ‘Yo no estoy de acuerdo con eso. Pero, de todas maneras, creo que trataré de lograrlo. (S); ‘I disagree with that. But, anyhow, I think I will try again to get it.’/(16) ‘¿ Piensas que mañana we could go to the beach after returning from la casa de mi abuelita?’ (SG); ‘¿ Piensas que mañana podríamos ir a la playa luego de regresar de la casa de mi abuelita?’ (S); ‘Do you think that tomorrow we could go to the beach after returning from my grandmother’s house?’” (*Ibid.*) According to Leah Mernaugh (2017), ‘Spanglish as code-switching still requires speakers to be perfectly capable communicators in both languages. [...] While these Spanglish speakers exist along a nuanced spectrum of *articulateness*, Spanglish is not a learner language, but one shared among Spanish-English bilinguals.’ (Mernaugh, 2017: 7)

Does Spanglish carry semantic meaning? In Leah Mernaugh’s view, ‘Spanglish is a structured system of code-switching that seems to generally follow the same rules regardless of the speaker’s grammatical abilities in standard Spanish. The challenge here is that [...] many Spanglish speakers are not perfect speakers of either standard English or standard Spanish. While this is often true, Spanglish is not produced by speakers trying to speak one language over the other and making mistakes. There are more complex social and identity factors in play.’ (*Id.*, pg.11)

In defence of the thesis that Spanglish accounts for a well-devised codeswitching system, Zentella (1997:49) asserts that ‘English-Spanish switching is a creative style of bilingual communication that accomplishes important cultural and conversational work.’ (quoted in Mernaugh, 2017) Moreover, by dwelling on Zentella’s definition of Spanglish, Leah Mernaugh points out that it ‘contributes many important factors to our

understanding of Spanglish. First, it affirms that Spanglish is spoken by bilinguals [...]. Additionally, 'this form of language serves a purpose that is both conversational and cultural.' (Mernaugh, 2017: 13) Araceli Osorio provides additional insights into code-switching: 'According to Sanchez (1983), code-switching is a natural linguistic outcome when a minority culture is immersed in a majority culture. García (2005) also attests to the fact that in these minority communities, language mixing is inevitable and it is part of their daily conversation.' (Osorio, 2010:7)

The idea of Spanglish as a code-switching derivative is more compelling than calling it a language in itself: 'García found that the motivations for codeswitching include [...] a) inadequate vocabulary in one language, b) lack of equivalent words in both languages, c) use of immediately accessible words and phrases, d) exploration and imitations of new expressions in another language, e) language choice that reflects accepted grammatical rules, and f) language choice based on preference of younger family members.' (as quoted in Osorio, 2010)

5. Spanglish-Spanish-English Word Sequences

Gustavo Escanlar's *Pequeño diccionario de Spanglish ilustrado* encompasses an array of Spanish and English words, moulded into Spanglish. Among such word choices relatively indicative of speakers' bilingualism, there are the following: 1) *appointment* (SG) – *cita* (S) – *appointment* (E); e.g. 'Ellos tienen que ir al abogado, pues tienen un *appointment* a las cinco.' 2) *break* (SG) – *descanso* (S) *break* (E); e.g. 'Están muy cansados, hay que tomar un *break*, ¿no?' 3) *carpeta* (SG) – *alfombra* (S) – *carpet* (E); e.g. 'Jorge va a limpiar la *carpeta* con la aspiradora.' 4) *cada otro día* (SG) – *cada tercer día* (S) – *every other day* (E); e.g. 'Ella va al gym *cada otro día*.' 5) *eskipear* (SG) – *faltar a clase* (S) – *skip* (E); e.g. 'Ellos se *eskipear* del colegio para irse de paseo.' 6) *freezer* (SG) – *congelador*

(S) – *freezer* (E); e.g. 'El almuerzo está en el *freezer*.' 7) *groceria* (SG) – *alimentos* (S) – *grocery* (E); e.g. 'Tienen que ir al supermercado a comprar *grocerias*.'

8) *lonche* (SG) – *almuerzo* (S) – *lunch* (E); e.g. 'Hay que ir al supermercado para comprar el *lonche*.' 9) *marketa* (SG) – *mercado* (S) – *market* (E); e.g. 'Ayer, nos fuimos a la *marketa*.' 10) *parquear* (SG) – *estacionar* (S) – *park* (E); e.g. '¿Dónde *parqueaste* tu carro?' 11) *rufo* (SG) – *techo* (S) – *roof* (E); 'Hay un conejo en el *rufo*.' 12) *soda* (SG) – *refresco* (S) – *soda* (E); e.g. '¡Qué calor! ¡Vamos a comprar una *soda*!' 13) *vacunar* (SG) – *aspirar* (S) – *vacuum* (E); e.g. 'Acabo de *vacunar* la *carpeta*.' 14) *watchar* (SG) – *observar* (S) – *watch* (E); e.g. '¡Hey!

¡*Watcha* por donde caminas!'



Beyond a shadow of a doubt, 'Whatever the country of origin [...] all the young people born in the United States learn English, and thus have their own version of Spanglish. Puerto Ricans will say *chévere* if something's cool, while someone who has roots in Mexico might say *qué suave, está chido*, or *qué padre*.[...]' (Tatum, *Ed.*, 2014: 392)

In short, Spanglish represents the catch-all term, accounting for different varieties of Spanish-English hybridization: 'So', concludes Daniel Joseph Villa, 'while bilingualism is the tie that binds U.S. Spanish speakers together, each group puts its own salsa into the Spanglish recipe!' (*Ibid.*)

6. Conclusion

Both drawing on previous research in this field and examining, to a certain extent, the constant interplay between Spanish and English will enable us to gain relevant insights on the scope of Spanglish in the United States. Does Spanglish truly unlock unsuspected possibilities? On one side, the most conservative scholars readily dismiss its relevance, thinking of it as mere gibberish. By the same token, they also fail to envisage how Spanglish's speakers might bolster their linguistic commitment and the much-required skills to forge valuable communication instances. On the other side, there are linguists who refute such definitive arguments advocating, instead, for Spanglish as a perfectly legitimate tool of cultural validation and speech paradigm in the United States.

References:

1. Ardila, Alfredo (2005). 'Spanglish: An Anglicized Spanish Dialect'. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 27, No. 1, pp. 60-81, DOI: 10.1177/0739986304272358, <http://hjb.sagepub.com/content/27/1/60>, retrieved April 26, 2020
2. Chappell, Whitney (2017). 'On Spanglish: Denominator of Linguistic Hybridity or Sociocultural Identity?' *Hispania*, Volume 100, Number 5, Centenary Issue, pp. 41-42.
3. Published by Johns Hopkins University Press, DOI: <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0007>, retrieved April 26, 2020
4. Cox, Jessica G., LaBoda Ashley, Mendes Najee (2019). 'I'm gonna Spanglish it on you': Self-reported vs. oral production of Spanish-English codeswitching. *Bilingualism: Language and Cognition*, pp. 1-13.
5. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000129>, retrieved April 26, 2020.
6. Escanlar, Gustavo. *Pequeño diccionario Spanglish ilustrado*, <https://epdf.pub/diccionario-de-spanglish.html>, retrieved April 26, 2020.
7. González Echevarría, Roberto (2008). "Is 'Spanglish' a Language?" In Ilan Stavans (Ed.), *Spanglish*, pp.116-117, Westport: Greenwood Press.



8. Martínez, Ramón Antonio (2010). "'Spanglish' as Literacy Tool: Toward an Understanding of the Potential Role of Spanish-English Code-Switching in the Development of Academic Literacy", *Research in the Teaching of English*, Vol. 45, No.2, *Research on Literacy in Divers Educational Contexts*, pp. 124-149. Published by National Council of Teachers of English, <http://www.jstor.org/stable/40997087>, retrieved April 27, 2020.
9. Mernaugh, Leah (2017). 'Defining Spanglish: A Linguistic Categorization of Spanish-English Code-Switching in the United States'. *Honors Projects.89*, <https://digitalcommons.spu.edu/honorsprojects/89>, retrieved April 27, 2020.
10. Osorio, Araceli (2010). 'The Role of Spanglish in the Social and Academic Lives of Second Generation Latino Students: Students' and Parents' Perspectives'. *Doctoral Dissertations.366*, <https://repository.usfca.edu/diss/366>, retrieved April 27, 2020.
11. Otheguy, Ricardo and Nancy Stern (2011). 'On so-called Spanglish', *International Journal of Bilingualism*, 15(1), pp. 85-100, DOI: 10.1177/1367006910379298, <http://ijb.sagepub.com/content/15/1/85>, retrieved April 27, 2020.
12. Powell, John. *Encyclopedia of North American Immigration*, New York: Fact On File, 2005.
13. Villa, Daniel Joseph (2014). 'Spanglish'. In Charles M. Tatum (Ed.), *Encyclopedia of Latino Culture. From Calaveras to Quinceañeras*. Cultures of the American Mosaic, Volume One, pp. 391-396, Santa Barbara: Greenwood.

Internet. Webpages

14. <https://www.thoughtco.com/what-is-language-contact-4046714>, Richard Nordquist. 'Definition and Examples of Language Contact', retrieved April 23, 2020.
15. <https://www.thoughtco.com/social-dialect-sociolect-1692109>, 'Social Dialect or Sociolect. Definition and Examples', retrieved April 23, 2020.
16. <https://www.thoughtco.com/code-switching-language-1689858>, 'Learn the Function of Code Switching as a Linguistic Term', retrieved April 23, 2020.
17. <https://etoninstitute.com/blog/language/how-to-speak-spanglish>, retrieved April 25, 2020.

COMUNICAREA LIMBAJULUI SPECIALIZAT -O PIATRĂ DE ÎNCERCARE PENTRU STUDENȚII STRĂINI

Cristina Eugenia BURTEA-CIOROIANU*

Abstract:

Studying the specialized lexicon is a meticulous process, which requires a lot of perseverance from students and a lot of patience from the teacher. In the process of studying the Romanian language as a foreign language, the specialized terms were imposed as a necessity without which the deepening in the field chosen by the foreign students would be impossible. The following article also deals with the subject of communicative skills in the Romanian language course as a foreign language in order to assimilate the specialized language. In the present study, therefore, some aspects of the specialized language are presented and the role of the specialized terminology in the formation of the professional communication competence of the foreign student who came to study in Romania is determined. The need to update these issues is conditioned by the fact that mastering the terminology related to the field of activity that the foreign student will deepen is an imperative of time and presents a current problem in university teaching.

Keywords: *classroom experience, online learning, performance, progress, motivation*

Introducere

Învățarea unei limbi străine de către studenții străini implică anumite probleme specifice. Este vorba de predarea, respectiv asimilarea unui limbaj de specialitate. Se pune problema necesităților și a nevoilor de limbaj specializat (unii lingviști vorbesc de o limbă specială) la un anumit nivel de studiu.

Academicianul I. Coteanu, considera că limbajul este „un sistem lingvistic mai mult sau mai puțin specializat în redarea conținutului de idei specifice unei activități profesionale, unui sau mai multor domenii din viața social-culturală, cum sunt arta literaturii, știința sau tehnica, filozofia, critica literară și artistică, istoria, viața familială etc., care, toate, au, ori tind

* Lect. univ. dr.

să aibă, cuvinte, expresii și reguli proprii de organizare rezultate din diverse restricții impuse limbii.” (Coteanu, 1973: 45). Cu alte cuvinte, „orice limbaj nu este decât limba căreia i se atribuie o destinație specială” (Coteanu, 1973: 45). În cadrul unei limbi naturale există un fond de noțiuni care sunt comune tuturor disciplinelor și alte grupuri de noțiuni specifice limbajelor de specialitate. Limbajul specializat înseamnă, de altfel, modalitate de comunicare specifică anumitor profesii.

Limbajul specializat și limba comună sau limbajul general nu se diferențiază net: îi unesc prea multe relații (Zafiu, 2003). Înainte de toate, majoritatea limbajelor de specialitate sunt create pe baza limbii comune. Orice limbaj de specialitate întrebuițează multiple moduri de exprimare pe care le împrumută din limba comună. Structura vocabularului unui limbaj de specialitate prezintă un nucleu de cuvinte comun cu cel al limbajului uzual și o zonă de contact. Limbajul specializat influențează, la rândul lui, limba comună, care folosește expresii împrumutate din diferite domenii specializate (Bidu-Vrânceanu, 2002). Putem spune că „(...) în limbi diferite, uneori, în aceeași limbă, o noțiune este redată printrucuvinte diferite sau același cuvânt exprimă noțiuni diferite. Ideea că raportul sunet-înțeles nu este unul necesar are și un argument de ordin semantic: existența sinonimelor și a omonimelor.” (Biriș, 2019: 67) Folosirea polisemiei, a sinonimiei, a omonimiei, a antonimiei, este binevenită în explicarea anumitor noțiuni abstracte din planul limbajelor de specialitate, studenților străini.

Urmărind problema relației dintre limba comună și limbajele de specialitate, M. Pitar afirmă că: „lexicul comun este format din totalitatea cuvintelor și îmbinărilor care se folosesc în mod curent, în timp ce lexicul specializat este format din cuvinte ce sunt legate de o activitate specifică, de un domeniu științifico-profesional și este folosit de un grup de vorbitori în cadrul unui domeniu al existenței sociale, profesionale, culturale” (Pitar, 2009: 31-32).

Terminologia, ca disciplină, se ocupă de sistemul organizat tematic al unităților lexicale ale științei și tehnicii. Toate schimbările din sistemul științelor presupun schimbări paralele în sistemul denumirilor și rolul terminologiei este să rezolve această problemă. „Intervenția terminologiei ca metodă specifică a științei trebuie făcută mai ales în tehnologie, drept și în toate domeniile în care există o mare circulație a științelor” (Rey, 1995: 165). Terminologia are un caracter fundamental interdisciplinar; „terminologia din diverse domenii științifice având legătură cu lingvistica, ontologia, științele informatice” (Sager, 1990: 2).

Stilul științific poartă o marcă distinctă, comparativ cu alte stiluri funcționale, în mod particular la nivelul lexicului, unde întâlnim un vocabular



specializat, bine elaborat și diversificat, interesant la nivel sintactic „prin frecvența structurilor redundante, care conțin semne lingvistice și nelingvistice care orientează comunicarea” (Irimia 1986: 123) și inovativ la nivelul formării cuvintelor. Stilul științific fiind unul neutru, obiectiv nu admite manifestarea funcției expresive a limbii, fiindu-i definitorie funcția referențial-denotativă (Dominte, 2003: 83-103; Jakobson, 1998: 50-57; Coteanu, 1973). Pentru o înțelegere a limbajului specializat de către studenții străini este necesară decriptarea textelor specializate cu ajutorul sinonimelor, antonimelor, uneori a polisemiei. Termenii specializați au o folosire și o încadrare specifică domeniului în care se regăsesc, de aceea e necesară explicarea lor studenților străini cu ajutorul termenilor cunoscuți din limba comună. Indiferent de domeniul de activitate profesională, toate terminologiile sunt formate atât din cuvinte din limba comună cât și din cuvinte strict specializate, care individualizează fiecare limbaj de specialitate și-l îngreunează în decodare.

Probleme ale înțelegerii limbajului specializat de către studenții străini. În predarea limbajelor specializate studenților străini, în speță a celor medicale, juridice, tehnice, etc., trebuie acordată atenție în primul rând terminologiei aferente domeniului studiat, iar apoi a stăpânirii la un nivel mulțumitor a limbii române, pentru că fără asimilarea gramaticii limbii române într-o primă fază cum să poți înțelege termenii abstracți din medicină, drept, automatică, mecanică, etc. Limbajele specializate sunt sisteme complexe care se bazează și derivă de la limbajul general (tocmai de aceea este foarte importantă cunoașterea limbii), iar utilizarea lor presupune o pregătire specială și este limitată în final la comunicarea între specialiști din același domeniu sau din domenii înrudite. Studenții străini care învață limba română la anul pregătitor vin în România pentru a studia la anumite facultăți, cei mai mulți dintre ei la Facultatea de Medicină, sau la Facultatea de Drept, de Litere, de Automatică, etc., și au nevoie de însușirea unui vocabular specializat, sau mai bine zis o familiarizare cu termenii din domeniul pe care vor să-l studieze. Așa cum spunea și Bidu-Vrănceanu: „Terminologia înseamnă, în primul rând, disciplina care se ocupă de comunicarea specializată, realizată fără echivoc într-un anumit domeniu științific, tehnic, profesional” (Bidu-Vrănceanu, 2007: 19). Mai precis, este vorba de adaptarea lexicului de specialitate la nevoile cursanților.

Studenții străini trebuie să aibă un bagaj lexical și gramatical suficient de bogat pentru a fi gata de a înmagazina noi cunoștințe speciale. Acum ar trebui menționată și necesitatea unui număr suficient de ore de limbaj uzual înainte de a se trece la limbajul de specialitate. Abordând problema limbajului de specialitate – în orice limbă – trebuie spus de la bun început

că acesta este împrumutat din lexicul general al limbii respective, cuvintele fiind cunoscute, dar contextul este cu totul altul, deci sensul este schimbat.

Limbajele de specialitate sunt relativ închise, întrucât cu ajutorul termenilor se transmit cunoștințe cât mai precise într-un anumit domeniu. Limbajele de specialitate, specifice unei activități profesionale sau unor domenii ca știința și tehnica, informatica, economia, etc., au termeni și reguli proprii de organizare a enunțului lingvistic. Ele produc texte cu un grad de dificultate, care pot constitui un obstacol în înțelegerea enunțului, mai ales pentru cei care studiază limba română ca limbă străină. Cauzele acestor dificultăți se pot regăsi mai ales în modul de construire al unui astfel de text de specialitate și în utilizarea unei terminologii adesea dificilă formată din cuvinte străine, arhaisme, împrumuturi, etc.

Predarea limbajului specializat medical studenților străini pune accent pe caracteristicile lexicale ale textelor științifice medicale, pe predarea terminologiei aferente cu toate particularitățile ei, urmărindu-se formarea unor deprinderi de studiu al acestor tipuri de texte. Trebuie ținut cont și de faptul că numai un bagaj terminologic consistent poate asigura o imagine de ansamblu asupra terminologiei medicale, o recunoaștere a lor ulterioară de către studenții străini vorbitori de limbă română în sensul unei mai bune receptări a cursurilor medicale propriu-zise. De cele mai multe ori termenii preluați din limba engleză pentru diferite probleme medicale devin salvatori în încercarea de explicare a anumitor sensuri, deoarece în predarea limbii române ca limbă străină limba engleză este considerată limbă de tranziție, fiind cunoscută de către majoritatea cursanților (Burtea-Cioroianu, 2017: 246-255).

Așadar, nu e întâmplător faptul că anglicizarea termenilor medicali cu etimon latin a reprezentat un proces benefic pentru decriptarea cu ușurință a limbajului specializat de către studenții străini. Câteva exemple de termeni medicali și farmaceutici sunt relevante în acest sens: lat. *acutus* > engl. *acute*; lat. *adjuvans*

> engl. *adjuvant*; lat. *agglutinare* > engl. *agglutination*; lat. *ampulla* (vas mic pentru ulei sau parfum) > engl. *ampulla*; lat. *angor* > engl. *angor*; lat. *balsamum*

> engl. *balsam*; lat. medievală *bronchia* > engl. *bronchus*; lat. *calculus* > engl. *calculus*; lat. *calyx* > engl. *calix*; lat. *capsula* > engl. *capsula*. (Burtea-Cioroianu 2017: 246-255).

Un alt impediment în receptarea corectă a mesajului de către studenții străini la medicină sunt abrevierile și siglele din sistemul medical, care nu fac altceva decât să fie pentru cunoscători un mijloc practic și economic de exprimare a unor tehnici medicale sau maladii, oferind astfel "posibilitatea de a fi rostite cu ușurință" (Stoichițoiu-Ichim 2008: 43).



Astfel, în terminologia medicală sunt folosite abrevieri în desemnarea diferitelor tehnici medicale de investigație: ACG (angiocardiografie), C.T. (computer tomograf), RMN (rezonanță magnetică nucleară), EKG (electrocardiogramă), EEG (electroencefalogramă), IRM (imagistică prin rezonanță magnetică); MRF (microradiofotografie).

În domeniul științific și tehnic, specialistul caută să fie cât mai exact și, pentru a se face clar înțeles, recurge la formule tip, evitând pe cât e posibil formulările noi. Însă toate schimbările din domeniul științei presupun modificări în sistemul denumirilor. Denumirile noi pot fi create prin aplicarea regulilor de formare a termenilor sau pot fi împrumutate. Respectiv, se stabilește o legătură specială între terminologie și tehnologie.

Pentru comunicarea tehnico-științifică, de exemplu, se selectează un limbaj abstract, capabil să exprime un înalt nivel de precizie sau mai bine zis, exactitate. În cazul științelor exacte, de exemplu, exprimarea se poate face și prin litere, cifre, grafice, sau alte simboluri, iar în cazul altor terminologii (din medicină, artă, sau oricare text din stilul publicistic), desemnarea conceptelor se face cu ajutorul limbilor naturale. Textul specializat este în același timp și utilizator și furnizor de terminologie (Lerat, 2009).

Aspectul textual al limbajelor de specialitate trebuie redat în mod clar și exact, ținându-se cont de următoarele: precizie și exactitate - fiecare termen trebuie să facă referire direct la sensul său; obiectivitate - nu se admit interpretări și comentarii personale; neutralitate emotivă - se exclud conotațiile; lipsă de ambiguitate - fiecare cuvânt indică doar un concept; impersonalitate - este important fenomenul și nu cercetătorul; coerență logică - caracterizată printr-o linie clară a dezvoltării textului; utilizarea termenilor tehnici, a simbolurilor și figurilor.

De exemplu, anumite caracteristici morfosintactice ale limbii textelor juridice sunt dificil de înțeles de către studenții străini, mai ales de către cei aflați la început de drum în învățarea limbii române și a terminologiei juridice. Așadar, un student străin care studiază dreptul va întâlni, fără îndoială, anumite dificultăți în înțelegerea elementului-cheie din unele sintagme proprii limbajului juridic.

Astfel, devine dificil de înțeles:

- omiterea articolului: „dispoziții între soți prin contract de căsătorie”;
- tendința generală de a întrebuița substantivul, mai cu seamă substantive abstracte, dat fiind caracterul „universal”, inerent al fiecărei legi.

Fraza textelor juridice, precum și a celor administrative „are adesea subiecte multiple, atribute și complemente - multiple și ele - exprimate preponderant prin nume” (Chiș, 2000: 64). În limba română o mare parte din acestea provin din infinitivul lung al verbelor: „pe durata efectuării cercetării penale...”;

- prezența subiectelor tipice : „subsemnatul”, „curtea”, „instanța”, „parchetul” etc.; a sintagmelor nominale tipizate: „prezenta lege”, „în nume propriu”, „scris, datat și semnat de mâna testatorului...”; precum și a unui mare număr de cuvinte compuse : „cotă-parte”, „lege-cadru”, „contra-înscriș” și derivate - cu prefixe: „indiviziune”, „coproprietate”, „antecontract”, „plată nedatorată” și cu sufixe : „derogatoriu”, „uzufructuar”;
- folosirea frecventă a pronumelor și adjectivelor nehotărâte: „nimeni”, „nici o împrejurare”, „orice proprietar”, „cel care” etc.;
- frecvența locuțiunilor stereotipe, care au rolul de a tipiza comunicarea: „în conformitate cu...”, „prin sentința civilă nr., în numele legii decide...”;
- întrebuintarea construcțiilor cu gerunziul: „constatând îndeplinite condițiile legale...”, „deliberând, instanța hotărăște...”, „reținându-se în sarcina inculpatului...”;
- scoaterea în evidență a predicatului, prin amplasarea lui la începutul propoziției/frazei: „se consideră tentativă...”, „nu se pedepsește persoana care...”, „aparțin jurisdicției...” etc.;
- frecvența mare a formelor verbale de viitor și a formulei: se (reflexiv) + a voi (auxiliar) + verb la infinitiv cu sens de imperativ impersonal: „se va proceda”, „se va ține”;
- utilizarea pasivului conferă textelor juridice un ton neutru, obiectiv, formal, solemn chiar, scopul vizat fiind asigurarea prestanței textului normativ, evitându-se folosirea unor formulări obișnuite, specifice limbajului comun. Uneori se recurge la întrebuintarea reflexivului cu sens pasiv: „s-a convenit...”, „se decide/s-a decis...”, etc. (Burtea-Cioroianu, 2017: 39-49).

Corectitudinea, obiectivitatea și accesibilitatea sunt calitățile de bază ale limbajului specializat. În comunicarea specializată se preferă variantele literare ale sistemelor limbii (corectitudine). Comunicarea specializată este lipsită de încărcătură afectivă, se pune accent pe comunicarea de noțiuni, cunoștințe, idei, fapte, etc. Autorul prezintă un adevăr științific de necontestat, iar receptarea se face obiectiv, pentru că se adresează intelectului, gândirii abstracte și logice (obiectivitate). Comunicările specializate se disting prin claritate, prin precizie și proprietate. Formulările sunt clare și precise iar topica frazei este firească, fără inversiuni. Se apelează adesea la tabele, diagrame, fotografii, etc., pentru a facilita înțelegerea și accesibilitatea textului și termenilor studenților străini.

La nivel lexical limbajul specializat se poate caracteriza printr-un bogat vocabular specializat, bine elaborat, diversificat și inovativ la capitolul formare a cuvintelor, deoarece cuvintele împrumutate din alte limbi, siglele, cuvintele internaționale, acronimele, etc., sunt doar câteva



aspecte, care constituie caracteristicile lexicale. Se observă o tentație deosebită de a folosi cât mai mult împrumuturile, termenii neologici, mai ales cei de origine anglo-americană: „Această atracție spre neologism este justificată din două puncte de vedere: pe de-o parte, termenul neologic, având semnificația exactă a conceptului definit circulă cu mai mare ușurință într-o limbă în comparație cu termenii creați sau traduși, care au nevoie de timp pentru a se impune ca termeni de specialitate. Pe de altă parte, specialistul este mai sigur de corectitudinea informației pe care o transmite termenul original” (Athu, 2010: 5).

Termenii, fiind aspectul principal care diferențiază limbajul comun de cel specializat, sunt unități lexicale, organizate sistematic, aparținând unui domeniu de specialitate, de regulă, monoreferențiali, monosemantici și independenți de context. Se evită sinonimia, fiecare cuvânt are o definiție univocă. Se utilizează cuvinte cu sens propriu, denotativ, lipsite de vreo încărcătură afectivă, cuvinte formate cu pseudoafixe de origine greacă și latină, mai ales în cadrul limbajului medical. Prin aceste particularități, termenii se deosebesc de cuvintele din limba comună, care se caracterizează printr-o largă expresivitate și accesibilitate, servind comunicării obișnuite. Terminologia identificată în text va reflecta în mod direct domeniul de specialitate (Athu, 2010: 6). Este necesară astfel, în cazul studenților străini, abordarea unui vocabular de inițiere care să includă o prezentare în serie a lexicului specializat, bazată pe antonimie sau înrudire a unor noțiuni specifice limbii române și eventual a limbii engleze cunoscută de majoritatea studenților. Părerea Elenei Sârghi este că „Unele curente ale didacticii actuale plasează accentul pe predarea lexicului prin recurgerea la context, fără însă să facă lumină asupra tehnicilor care trebuie aplicate în practică pentru facilitarea achiziției vocabularului. Se creează, astfel, impresia că pentru însușirea vocabularului de către cursant este suficient ca acesta din urmă să fie în contact cu un mediu lingvistic autentic” (Sârghi, 2010: 146-147).

Utilizarea simbolurilor (calculele matematice și formulele fizice, de exemplu) redă discursul mai sintetic, formând și menținând semnificația independent de limbajul utilizat. Așadar, pentru studenții străini care-și doresc să urmeze facultăți tehnice, abordarea unui limbaj care cuprinde formule matematice abstracte sau termeni precum: *teoremă*, *raționament inductiv*, *algoritm*, *axiomă*, etc., trebuie făcută cu ajutorul sinonimiilor din limba comună acolo unde este posibil sau a definițiilor ceva mai largi, bazându-ne pe faptul că „(...) raționamentul matematic este universal valabil. El se aplică în toate științele” (Coste, Boldureanu, et al., 1990: 84).

La nivel morfologic se observă o mare frecvență a substantivelor abstracte, a prunumelor relative sau adverbiale, ale cuvintelor de legătură.

Formele verbale se folosesc cu precădere la prezent sau conjunctiv, iar persoana I plural este preferabilă persoanei I singular.

La nivel sintactic, relația în cadrul enunțului este una de cauză-efect, iar construcțiile sintactice (absolute gerunziale și infinitivale) au funcția de depersonalizare a limbajului, cunoscut și ca obiectivizarea limbajului. Subiectul este a personal precedat de un verb copulativ iar predicatele sunt complexe (cu participiu sau supin ca în trebuie dovedit/arătat că). Este preponderentă diateza reflexivă cu valoare impersonală. Se utilizează formele pasive și impersonale, pentru a evidenția fenomenul sau experimentul dar nu agentul, precum și fraze lungi, cu structuri interne complexe, bazate pe structurile nominale.

Structura textului sau a discursului specializat trebuie să fie bine organizată, logică. Textul sau discursul este divizat în unități structurale: indice general, partea introductivă, concluzii. Se utilizează structurile standard. Cea mai relevantă particularitate a textului de specialitate este prezența schemelor, tabelelor, diagramelor, graficelor și a ilustrațiilor. Prin urmare, textul specializat utilizează codurile semiotice extralingvistice, pentru a clarifica mesajul transmis, iar acestea trebuie să fie, în primul rând, funcționale, și să ajute la înțelegerea discursului și a structurii sale, precum și curate, îngrijite, fără greșeli.

Limbajul de specialitate nu se limitează la utilizarea doar a jargonului, simbolurilor sau siglelor. El poate fi accesibil unui număr mare de oameni, doar că gradul de specializare diferă. Unii lingviști printre care și Teresa Cabre menționează că fiecare limbaj de specialitate poate fi actualizat la diferite niveluri de specializare (Cabre, 1999). Vârful piramidei corespunde cu comunicarea dintre specialiști, pe când poalele corespund cu comunicarea din publicul larg (Bogdan- Dascălu, 2006: 12-16).

Limbajele specializate se intersectează cu limbajul general, cu care nu numai că împărtășește anumite caracteristici, dar și menține schimburi constante de unități și convenții (Cabre, 1999: 65-66).

Concluzii

În baza celor spuse, putem afirma deci că în comparație cu vocabularul uzual, limbajele de specialitate sunt relativ închise, întrucât cu ajutorul termenilor se transmit cunoștințe cât mai precise într-un anumit domeniu. Lexicul comun este format din totalitatea cuvintelor și îmbinărilor, care se folosesc în mod curent, în timp ce lexicul specializat este format din cuvinte ce sunt legate de o activitate specifică, de un domeniu științifico-profesional și este folosit de un grup de vorbitori în cadrul unui domeniu al existenței sociale, profesionale și/sau culturale.



Dobândirea unui limbaj de specialitate în cazul studenților străini presupune o bună cunoaștere a limbii române ca limbă străină, a limbajului uzual și în același timp a regulilor gramaticale necesare unei bune și exacte comunicări în scris sau oral.

Indiferent de domeniul de activitate profesională, toate terminologiile sunt formate atât din cuvinte din limba comună, cât și din cuvinte strict specializate, care individualizează fiecare limbaj de specialitate, tocmai de aceea este atât de importantă studierea gramaticii și vocabularului limbii române de către studenții străini, înainte de asimilarea limbajelor specializate. Integrarea și adaptarea socială a studenților străini în mediul facultăților pe care le vor frecventa este și familiarizarea acestora cu terminologia specifică.

Referințe:

1. Athu, Cristina. *Delimitarea terminologiilor de specialitate*. În: EUROMENTOR, București, Vol. I, No.2/ iunie 2010 – English version. Disponibil: http://euromentor.ucdc.ro/NR1_v2/DELIMITAREA%20TERMINOLOGII-LOR%20DE%20SPECIALITATE.pdf
2. Bidu-Vrânceanu, A. (coord.), *Lexic comun, lexic specializat*, București, Editura Universității din București, 2002. <http://ebooks.unibuc.ro>
3. Bidu-Vrânceanu, Angela, *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*. București, Editura Universității din București, 2007.
4. Biriș, Gabriela, *Semantică românească în context european*, Editura Universității din București, București, 2019.
5. Bogdan-Dascălu, Doina, *Limbajul publicistic actual: de la perspectiva funcțională la cea funcționalistă*, Timișoara, Editura Artpress, 2006.
6. Burtea-Cioroianu Cristina-Eugenia, *The medical language and its difficulties of understanding and receiving by foreign students*, în *Journal of Romanian Literary Studies*, vol. 11/2017, Tîrgu-Mureș, Editura Arhipelag XXI Press.
7. Burtea-Cioroianu, Cristina Eugenia, *The juridical language and its difficult reception by foreign students*, CLIE 2017, The Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE, nr. 11/2018, Alba-Iulia.
8. Cabre, Teresa, *Terminology. Theory, methods and applications*, Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1999. https://www.academia.edu/38151335/_M._Teresa_Cabre_Terminology_Theory_Methods
9. Chiș, Dorina, *Considerații asupra clasei numelui în vocabularele specializate*, în vol. *Comunicarea 2000*, Timișoara, Editura Augusta, 2000.
10. Coste, I, Boldureanu, V, Frățilă, F, Vlăduțu, I, *Limba română. Manual pentru studenții străini*, profil tehnic, ediția a II-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1990.
11. Coteanu, I., *Stilistica funcțională a limbii române. Stil, stilistică, limbaj*, Editura Academiei Române, București, 1973.



12. Dominte, C., *Funcțiunile și caracteristicile definatorii ale limbajului*, în *Lingvistică Generală*, coord. Zamfira Mihail, București, Editura Fundației România de Măine, 2003.
13. Irimia, Dumitru, *Structura stilistică a limbii române contemporane*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986.
14. Jakobson, Roman, *Funcțiile limbii*, în *Crestomație de lingvistică generală*, ediție îngrijită de I. Coteanu, București, Editura Fundației România de Măine, 1998.
15. Lerat, P., *Texte spécialisées et terminologie*, Paris, Université Paris XIII, CNRS, 2009. http://www.intralinea.org/specials/article/Texte_specialise_et_terminologie
16. Pitar, Mariana, *Manual de terminologie și terminografie*, Editura Mirton, Timișoara, 2009.
17. Rey, A., *Essays on Terminology*, tradus de Juan C. Sager, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1995.
18. Sager, C.J., *A Practical Course in Terminology Processing*, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia, 1990.
19. Sârghi, Elena, *Predarea limbajelor de specialitate: Limbajul de specialitate ca disciplină didactică*, Revista/Journal „ECONOMICA” nr 4(74) 2010.
20. Stoichițoiu Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale: dinamică, influențe, creativitate*, București, Editura All, 2008.
21. Zafiu, R., *Diversitate stilistică în româna actuală*, București, Editura Universității din București, 2003. <http://ebooks.unibuc.ro>

L'EXPRESSION PERSONNELLE EN CLASSE DE FLE: APPRENDRE AUX ETUDIANTS A MIEUX SE CONNAITRE

Daniela SCORTAN*

Abstract:

By encouraging authentic communication situations in the language class through various activities, we can lead to real communication between students on the one hand, and between students and the teacher on the other hand. From now on, learners coexist in the class group as social individuals and, despite their rather incomplete language skills, they try to speak French. In addition, the harmonious classroom environment is very suitable to learning French: everyone listens attentively to others and actively participates in the proposed activities. The French language no longer represents for students a language that they strive to understand, but also a means of communication, which they use both in class and in their daily lives.

Keywords: *communication, learners, language skills, French, classroom*

1. Introduction

Dans la vision de Janine Courtilion (2003 :113), « parler, c'est mettre en forme une intention de communication : dans cette situation, que peut-on dire ? Si on a un doute, comment peut-on l'exprimer ? L'apprentissage de la parole passe par là ». Nous nous proposons de tirer parti de l'approche communicative, particulièrement de l'approche actionnelle, de façon à donner aux étudiants cette « intention de communication ».

En encourageant des situations de communication authentiques en classe de langue par de diverses activités, nous pouvons entraîner de réelles communications entre les étudiants d'une part, et entre les étudiants et le professeur d'autre part. Selon Michel Gauthier (1993 : 29), les étudiants et le professeur sont alternativement des récepteurs ou des émetteurs :

* Lect. univ. dr., Université de Craiova, Département de langues modernes appliquées.

« Ainsi, la communication ne se limite pas à l'information ni à l'écoute de celle-ci par un récepteur : elle demande aussi un retour, que l'on peut évaluer, ce qui suppose que le récepteur initial est devenu, à son tour, émetteur. On se doute qu'au bout de cette chaîne, l'émetteur initial doit lui-même manifester une qualité d'écoute qui conditionne la qualité de l'écoute que lui prêteront ses auditeurs. Pour le linguiste, en effet, la communication est fondée sur la réciprocité et l'alternance des rôles de l'émetteur et du récepteur. »

Dorénavant, les apprenants coexistent dans le groupe de classe en tant qu'individualités sociales et, en dépit de leurs connaissances langagières assez incomplètes, s'ingénient à parler en français. En plus, le milieu harmonieux de la classe est très propice pour l'apprentissage de la langue : tout le monde écoute avec attention les autres et participe de manière active aux activités proposées. La langue française ne représente plus pour les étudiants une langue qu'ils s'efforcent de comprendre, mais aussi un moyen de communication, dont ils se servent aussi bien en classe que dans leur vie de chaque jour.

2. L'étape de préparation à l'expression personnelle

Au commencement de cette étape, le professeur invite fréquemment les étudiants à élaborer des dialogues et à les mettre en scène en classe. Ces exercices sont dans une grande mesure assez utiles pour aider les étudiants à répéter et à retenir les mots et les phrases qu'ils ont appris, c'est pourquoi ils sont constamment utilisés en classe de langue.

Néanmoins il faut mentionner que ces dialogues mis en scène entre les apprenants ne sont pas de communications authentiques. Si les apprenants s'évertuent ainsi à retenir les mots et les phrases qu'ils ont étudiés, il arrive souvent qu'ils ne donnent pas autant d'importance à ce que disent leurs interlocuteurs. Ce qui fait que parfois, ils ne répondent aux questions de ces derniers qu'avec les phrases qu'ils enregistrent dans leur mémoire, mais de façon impropre et en temps non opportun.

Pour prévenir ce genre de chose et offrir aux apprenants une chance de s'exprimer en toute liberté, nous les entraînons à improviser les dialogues sur la base de leurs préparations préalables. Pratiquement, après que les étudiants ont présenté leurs dialogues élaborés, nous encourageons les apprenants qui ne font pas partie des mêmes équipes de travail à imaginer une conversation sur le thème proposé. Les apprenants doivent donc faire appel à toutes leurs connaissances linguistiques au service de cette communication imprévue. Cette fois-ci, ils écoutent attentivement, se manifestent et s'expriment authentiquement.

Quoique cette communication soit encore plus ou moins confinée par les traces de la préparation et qu'elle ne soit pas une communication



sociale au sens strict du terme, elle permet aux étudiants de franchir le premier pas et de comprendre dès lors qu'apprendre une langue, c'est apprendre à réaliser des interactions réelles, et que toute préparation a pour objectif de parler sans préparation.

Jacques Filliolet (1984 : 85) parle de l'importance des exemples concrets et du rôle de l'anticipation dans l'expression spontanée des apprenants :

« Dans cette perspective, il nous paraît d'abord essentiel de faire observer aux apprenants, à l'aide d'exemples concrets, que bien parler sa propre langue revient dans une certaine mesure à deviner la réponse (et la pensée) de son interlocuteur. Or, il ne suffit pas de dire qu'en ce qui concerne une langue étrangère les progrès dans l'anticipation seront fonction de l'amélioration des connaissances linguistiques. Au contraire, nous serions tenté d'avancer que ce sont essentiellement les étudiants de niveau avancé qui refusent de prendre en compte les réactions de ceux qui s'entretiennent avec eux, par peur d'y découvrir la gêne provoquée par un mauvais maniement ponctuel de la langue, que la qualité d'ensemble de la production ne laissait plus attendre. »

L'appel dans cette première phase aux questions inattendues et aux conversations improvisées est bénéfique pour l'amélioration de la compréhension orale immédiate des étudiants et de leur expression orale spontanée. Les mini-rôles que nous leur avons assignés ont réussi à ranimer peu à peu leur intérêt d'écouter en classe pour saisir le message des autres, et de parler volontairement pour réagir en français.

3. L'étape de développement, d'application et d'intégration de l'expression personnelle en classe de FLE

À partir du deuxième mois du semestre, les étudiants se lancent dans l'apprentissage des phrases, des dialogues et des textes plus difficiles observant les règles grammaticales. Dans cette étape, ils organisent rapidement leurs connaissances linguistiques. Néanmoins, les mots et les phrases qu'ils apprennent demeurent la plupart du temps des connaissances passives, qu'ils ont du mal à actualiser ou à employer.

En classe, le professeur entend fréquemment ce genre de plaintes : « J'ai à coup sûr appris ce mot, mais je ne le reconnais plus en l'entendant » ou « Je connais cette expression, mais elle ne me vient jamais à l'esprit quand j'en ai besoin pour m'exprimer ». Pour corriger cette déficience, le professeur réserve les 10 à 15 premières minutes de chaque classe à une activité qui porte le nom de « Connaître vos camarades ».

Pratiquement, dans chaque classe, un étudiant imagine au préalable au moins 21 questions et en pose une à chacun de ses collègues. En effet, les textes du manuel doivent proposer des sujets qui correspondent à la vie quotidienne des étudiants : la famille, le dortoir, les cours, le temps, le

campus, le transport, la cantine, l'Internet, et ainsi de suite. Par conséquent, les mots de vocabulaire et les phrases qui apparaissent dans les textes du manuel représentent d'excellentes ressources linguistiques permettant aux étudiants de matérialiser leurs premières communications entre eux pour mieux se connaître.

En tout cas, aucune des questions posées ne doit être répétitive. Pour se conformer à cette règle, l'étudiant est contraint d'utiliser un grand nombre de nouvelles expressions et de nouveaux mots appris. Dans l'éventualité où un étudiant ne saisirait la signification de la question, il a la possibilité de demander la répétition ou l'explication de la phrase, mais la demande aussi bien que la réponse doivent forcément être formulées en français.

Après chaque réponse, tous les étudiants ont la permission de communiquer leurs commentaires ou de compléter la question posée par d'autres questions. Durant ce déroulement de questions-réponses, l'enseignant entre en scène comme d'habitude de temps à autre, dans le but de compléter certaines informations ou de vérifier si tous les étudiants suivent les interactions.

Si la réalisation de la tâche « Connaître vos camarades » se base sur de simples questions-réponses, ces dernières plaisent beaucoup aux étudiants, puisqu'elles font référence aux personnes et aux sujets qui leur sont familiers. Pendant la matérialisation de cette tâche, une véritable communication s'établit.

Par ces conversations se rapportant plutôt à l'obtention ou à la diffusion des informations, les étudiants de même que l'enseignant approfondissent des choses appartenant à la vie de tous les jours, qu'ils auraient pu naturellement apprendre dans des conversations en roumain : telle fille brûle d'impatience de trouver un petit ami, tel garçon rentre chez lui le week-end dans sa propre voiture, telle étudiante vit avec sa mère parce que son père travaille dans une autre ville, tel étudiant aime en cachette une fille de la classe voisine, tels étudiants aiment la vie universitaire, tels autres déplorent les mauvaises conditions de logement de leur dortoir, etc.

Il paraît qu'en langue étrangère, les étudiants ressentent moins de pression et sont plus libres de discuter sur ces sujets que dans leur langue maternelle. De plus, ces questions-réponses leur procurent une grande satisfaction d'exprimer leurs pensées, tandis que la connaissance plus approfondie de leurs camarades confirme la réussite et l'efficacité de leurs communications. Tous ces succès font oublier aux étudiants l'inquiétude et l'hésitation de parler en français et les encourage à prendre la parole de façon plus active.



En accomplissant cette activité, les apprenants comprennent qu'en dépit de leurs notions très modestes de langue française, ils peuvent se servir de cet outil pour parler. Janine Courtillon (2003 : 21) affirme que : « Si les étudiants vivent ainsi d'une manière concrète de nouvelles pratiques linguistiques (lire, comprendre, s'exprimer en langue étrangère), ils pourront mieux comprendre à quoi sert l'apprentissage de la langue ».

Ne ressentant plus la crainte de parler en français, les apprenants s'entraînent progressivement à exprimer leurs pensées en français, et après deux ou trois mois, cette conversation ne se réduit plus uniquement aux premières 15-20 minutes, mais se prolonge sur le reste de la durée du cours.

La classe se transforme dorénavant dans un espace où règnent d'excellents rapports sociaux, tandis que les étudiants et l'enseignant font partie des membres de ce petit groupe et communiquent en français. Un autre aspect bénéfique que nous n'avons pas prévu et qui nous a fait grand plaisir, c'est que comme une extension de leurs dialogues en classe, les étudiants se mettent à parler de leur vie quotidienne en français après la classe.

Arrivés au deuxième semestre, les étudiants ont assimilé une multitude de connaissances linguistiques. Par conséquent la conjoncture est idéale pour l'introduction des activités d'entraînement plus compliquées. Nous avons alors adapté l'activité « connaître vos collègues » en « se faire connaître ».

Cette fois-ci, en premier lieu nous prions chaque étudiant de faire un exposé sur lui-même se servant des supports informatiques pour que ses collègues le connaissent mieux. Par la suite, les autres étudiants lui adressent des questions sur cet exposé. Il paraît que donner forme à un discours en français n'est pas si aisé pour un apprenant débutant. Pourtant ce n'est pas une mission impossible.

Premièrement, les étudiants disposent d'une grande autonomie dans la sélection du sujet : ils ont la liberté de parler des sujets qui leur sont les plus familiers ou qui les intéressent le plus. Au moment où ils ont de quoi discuter, le discours devient moins compliqué.

Par la suite, les supports informatiques facilitent considérablement la réussite de l'exposé, puisque les étudiants peuvent enregistrer préalablement les mots-clés qui aideront simultanément leur propre expression et la compréhension de leurs collègues sur le support Powerpoint ou dans la vidéo (il est évidemment interdit aux étudiants de lire directement les phrases sur le Powerpoint).

Alain Cazade (1998 : 43) illustre le passage du stade passif au stade actif des connaissances des étudiants qui utilisent les outils multimédias :

« Les outils informatiques, même lorsqu'ils sont multimédias, sont surtout efficaces dans le cadre d'une stratégie de renforcement de compétences déjà partiellement mises en place, de même que dans l'accélération de mécanismes langagiers insuffisamment maîtrisés. On pourrait exprimer ce point différemment en soulignant que les outils multimédias sont d'excellents moyens pour que l'apprenant puisse faire passer ses connaissances du stade passif au stade actif. Faire reformuler autrement ce que l'apprenant sait déjà, ou a su mais ne peut produire spontanément sans un contexte suffisamment suggestif; permettre d'associer un terme, une expression, un ensemble de notions à un cadre d'utilisation probable; élargir un champ sémantique déjà partiellement actif; fixer ce qui est fragile; accélérer, fluidifier ce qui est déjà en partie compris: voilà le champ privilégié des outils multimédias. »

Finalement, l'enseignant prend part à l'organisation de l'exposé: il parle avec les étudiants pour leur donner des conseils sur le choix du sujet, leur offre des indications dans la recherche des informations dont ils ont besoin, leur donne un avis sur la structure de l'exposé, corrige les erreurs qu'ils commettent dans leurs supports écrits ou dans leur expression orale.

Cet appui de la part de l'enseignant est indispensable aux étudiants en ce sens qu'il garantit dans une grande mesure la réalisation de l'exposé. Au bout de cette troisième étape, tous les apprenants ont eu du succès dans la réalisation de l'exposé qu'ils ont eu à faire en français. Leurs thèmes sont très variés: leur famille, leur pays natal, leur lycée/collège, leur ami, leur ancien collègue, leurs voyages.

4. Conclusions

Cette première expérience sur l'exposé en français a été une excellente occasion pour les étudiants de se perfectionner. Sur le plan linguistique, ils ont obtenu une meilleure compétence d'expression orale. Sur le plan du savoir-faire, ils ont été instruits à se documenter en roumain et en français, tout en cherchant et choisissant eux-mêmes les documents, avant d'en extraire des informations utiles et de les reformuler pour enfin les présenter devant les autres.

Sur le plan culturel, ils ont essayé de présenter leur propre vie en une langue étrangère. Sur le plan du savoir-être, ils ont été considérés comme des membres de la classe, se sont impliqués activement dans l'activité de questions-réponses et ont exprimé sincèrement leurs opinions concernant leurs interlocuteurs.

Enfin sur le plan du savoir-apprendre, ils réussissent à employer de plus en plus de stratégies d'apprentissage, telles que poser des questions en cas d'incertitude, corriger les erreurs commises par eux-mêmes ou par les autres, deviner le sens d'une phrase à travers les mots-clés.



À la fin d'une année de pratique de cette activité, non seulement les étudiants se connaissent de mieux en mieux, mais leurs communications en français ainsi que les communications existant entre eux et l'enseignant deviennent de plus en plus naturelles. Ils ne parlent plus pour faire des exercices, mais pour communiquer.

Références:

1. Arnaud, Louis, Turon, Pierre, Etchebarne, Bertrand, (1974), *Langages et textes vivants, expression personnelle*, Maynard.
2. Binder, Lena, (2009), *La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du FLE : La situation actuelle et les perspectives*, éditeur : GRIN Verlag.
3. Cazade, Alain, (1998), « *Le multimédia au service des langues* », dans Cahiers de l'APLIUT, volume 17, numéro 3, pp. 38-56.
4. Costanzo, Edwige, Bertocchini, Paola, (2008), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, éditeur : Clé International.
5. Courtillon, Janine, (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
6. Defays, Jean-Marc, (2018), *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, éditeur : Mardaga.
7. Denizeau, Bérangère, (2014), *Didactique du FLE (Français Langue Étrangère)*, éditeur : Grin.
8. Filliolet, Jacques, (1984), « *Réflexions sur l'apprentissage en FLE des variations stylistiques du français oral spontané* », dans Linx, no. 11, fait partie d'un numéro thématique : Didactique des langues étrangères, pp. 77-95
9. Gauthier, Michel, (1993), « *Quelle linguistique pour l'expression libre ?* », dans Les Cahiers de l'APLIUT, no. 49 (XII, 4), juin, pp. 27-38.
10. Martins, Cidalia, Mabilat, Jean-Jacques, (2016), *Guide de communication en français*, éditeur : Didier.
11. Pauzet, Anne, (2003), *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Étrangère (FLE)*, l'Harmattan.
12. Pescheux, Marion, (2007), *Analyse de pratique enseignante en FLE/S Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, éditeur : L'Harmattan.
13. Petitpas, Thierry, (2018), *Le français informel en classe de langue Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familial et populaire*, l'Harmattan.
14. Tagliante, Christine, (2016), *La classe de langue FLE – Techniques et pratiques de classe*, éditeur : Clé International.
15. Tolas, Jacqueline, (2016), *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue FLE – techniques et pratiques de classe*, éditeur : Clé International.
16. Tyne, Henry, (2017), *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, Presses Universitaires de Perpignan.

THE NEED TO DEFINE SPECIALISED LANGUAGES

Andra POPA*

Abstract:

Through the embrace of specialised language, people have been able to use terminology to improve and disseminate not only scientific information but also strengthen social and cultural bonds by harnessing the power of communication to honour those positive common traits that can lead to the advancement and stability of humanity. The accuracy of language must work in harmony with a social sense of belonging that must not be allowed to overlook the importance of the individual.

Keywords: *language, assertiveness, across barriers, business terminology*

Specialised Language is perceived from a scientific standpoint as a subcategory of the standard, general language that has as its main objectives the communication and dissemination of specialised information from a referential standpoint as opposed to the standard language where methodologies are more diverse and the referential factor is not as relevant. Analysing specialised communication identifies a referential functionality which triggers a propensity towards denotation, the concrete and lexical precision. 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. If we define standard language as the total ensemble of lexical, semantic and grammatical tools affiliated to the members of a linguistic group or community with the purpose of proliferating basic communication, then specialised language is attached to a more restricted, professional assembly of advanced users, expounding an entire system of signs and triggers which facilitate the dissemination of knowledge pertinent to scientific domains of relevance through the use of specialised terminology. The terminological density, which is more often than not associated to terminological communication, represents yet

* Drd., Școala doctorală "Alexandru Piru".



another distinct characteristic that differentiates it from standard linguistic hegemonies.

Faber and Lopez Rodriguez (2012) provide a comprehensive definition of specialised language that includes a focus not only on advanced content but also takes into consideration cultural contexts, society variations, textual assemblies and conceptual domains, as well as the concrete individuals who must process the entire system of specialised language. The researchers state that:

Specialized language is more than a technical or particular instance of general language. In today's society with its emphasis on science and technology, the way specialized knowledge concepts are named, structured, described, and translated has put terminology or the designation of specialized knowledge concepts in the limelight. The information in scientific and technical texts is encoded in terms or specialized knowledge units, which are access points to more complex knowledge structures. Underlying the information in the text are entire conceptual domains, which are both explicitly and implicitly present, and which represent the specialized knowledge encoded. In order to create a specialized text, translators and technical writers must have an excellent grasp of the language in the conceptual domain, the content that must be transmitted, and the knowledge level of the addressees or text receivers.

(Faber and Rodriguez, 2012: 9)

Specialised language must be the reflection of a scientifically advanced civilisation. If general language grows naturally alongside new nuances of collective communication developed by unspecialised members in society, special language is dependent on the concrete advancements of people in science and technology, and how those transformations shall be subsequently described and categorised using new-fangled terminology. Standard communication is more inclined to capture emotion while professional language has the absolute prerogative of reflecting knowledge and then disseminate it so that those elements of knowledge shall benefit increased numbers of individuals. Terminology is not an encryption per say, yet it is inaccessible to normal members of the public who are unspecialised because they lack the basic referential knowledge to understand those terms and concepts. When terms are put together to construct advanced language texts, the degree of specialisation and conceptual enhancement is increased exponentially. This status quo can indeed limit access on a quantitative scale, but the criteria of quality are more than likely empowered.

Encryption is a noteworthy component of specialised language in terms of accessibility, availability and understanding of content. From the

perspective of scientifically codified material, Pitch and Draskau state the following:

LSP is a formalized and codified variety of language, used for special purposes and in a legitimate context - that is to say, with the function of communicating information of a specialized nature at any level - at the highest level of complexity, between initiated experts, and, at lower levels of complexity, with the aim of informing or initiating other interested parties in the most economic, precise and unambiguous terms possible. (

Picht and Draskau, 1985: 3)

Another important aspect of Pitch and Draskau's (1995) definition is confirmed by what the two authors name as contextual legitimacy. The context of addressability must be composed of peers, experts who are experienced scientifically, linguistically or preferably both. Complex levels of communication are not destined for deletants, not out of some sort of elitism, but simply from the pragmatic standpoint that the information would simply be wasted on non-specialised users.

Specialised language goes beyond the complexity of terminological context or rigid scientific content. Humans are an equally important component in the equation of specialised communication, and the significant challenge is to harmonise both the human and the scientific component in order to generate the "unambiguous exchange of information" among "professionals" uniting content and the beneficiary of that content with a view of supporting scientific development and the subsequent progress of society that comes with it:

The main purpose of special languages, i.e. allowing objective, precise, and unambiguous exchange of information particularly between subject field experts and professionals, makes dialectal variation very minor. The issue is not one of affirming one's own geographical origin, but rather one of communicating unambiguously. In this sense, presenting a highly specialized scientific text in a written article or a conference paper does not require the same discourse as a spontaneous oral communication on the same subject. Finally, the intentions or purposes of the communication, both in general and special language, also condition the syntactic, morphological, and textual devices used.

(Cabr , 1999: 77-78)

According to Sager et al. (1980), the need to understand specialised language is a contextual undertaking and, therefore, it must be analysed through the association with general language. The authors do not simply look at specific language as a distinct, separate entity, but rather as a part of an intricate, interconnected system of extended communication that is



conjoined with other vectors of communication. They even expound that what they call “natural language” can incorporate both specialised and general communication. The authors believe it is highly evident that:

The nature of language is such that general language and special languages can be accommodated within one natural language: the fundamental characteristics of language are manifested both in English and in the language of chemical engineering, both in French and in the language of physics. The difference between general and special languages is a difference of degree rather than kind: the degree to which the fundamental characteristics of language are maximized or minimized in special languages. Special languages are used more self-consciously than general language and the situations in which they are used intensify the user's concern with the language. It is therefore on the level of use that we look for more specific differentiating criteria.

(Sager, Dungworth and McDonald, 1980:17)

Isolation, contextualised separation between general and specialised language represent, according to the authors, elements that are conditioned by degrees which are deemed essential in the minimisation or maximisation of advanced terminology. These elements of activation are user-conditioned based on the affinity with which communicators approach the intensity of language and the levels of specialisation they wish to commandeer.

Cabré (1999) investigates potential elements of co-dependency between general language and special language by identifying two core elements which differentiate the two types of linguistic categories, namely, terminology and the manner in which that terminology is assembled, combined and disseminated. It is the author's clear opinion that specialized and advanced communication exist as separate entities governed by specific rules and standards of generation. Although the distinction is clear, she does mention that specialised communication, though a vastly superior form of standard communication, can use certain elements of basic language in order to make itself more accessible to a wider range of users and specialists. This increase in the quantity of the individuals it can reach is more or less equivalent to an adjacent increase in subsequent efficiency and standardised quality. Therefore, we can state that terminology is an independent communicational entity that can, at times, harness the power of standard language in order to obtain additional degrees of empowerment, reach and nuances. Maria Cabré conveys the following:

Specialized communication differs from general communication in two ways: in the type of oral or written texts it produces, and in the use of a specific terminology. The use of standardized terminology helps to make

communication between specialists more efficient. The criteria they use to evaluate specialized texts are not the same as those used to evaluate general texts. In general texts, expression, variety and originality prevail over other features; in specialized texts, concision, precision and suitability are the relevant criteria. A scientific text must be concise because concision reduces the possibility of distortions in the information. It must also be precise because of the nature of scientific and technical topics and the functional relations among specialists. Finally, it must be appropriate or suitable to the communicative situation in which it is produced so that, depending on the circumstances of each situation, every text is adapted to the characteristics of the interlocutors and their level of knowledge about the topic, introducing more or less redundancy according to need.

(Cabré, 1999: 47)

Cabré (1999) further explains that the difference between general and special communication is additionally increased by characteristics that are not even structural. These new-defining elements are actually fuelled by the “criteria” used for the evaluation of both acts of communication. therefore, if two types of communication are different not only structurally, but also from an evaluative point of view, then the borders between the two are more actively and clearly conveyed. But the differences between the two do not end here. Standard and special communication can be distinguished based on the context in which the act of communication is delivered. While standard language is significantly informal and independent of context, specialised acts of communication are compelled to take into account contextual variations. A scientific speech can be delivered under positive or dire circumstances, in front of a small or large group, and it can also be tributary to cultural and personal beliefs. Thus, an advanced act of communication must, more or less, tread lightly and consider a substantial number of variables that can influence or even affect the core ideas conveyed. Furthermore, informal communication between friends or colleagues is held to very few standards or preconditions. A specialised act of communication is, on the other hand, on the opposite side of the spectrum when considering the human factor of addressability both in terms of speaker and as receiver. The generator of the message should, in this case, exhibit a strong sense of cultural awareness, as well as the wisdom to adapt a level of communication so that the target audience is able to understand it. The opposite can apply as well: if an advanced communicator does not possess the necessary level of specialisation, compared to the people he/she is addressing, if that person is intellectually and professionally inferior to the target audience, then, in order to avoid embarrassment and the generation of unnecessary information, that speaker/writer should choose not to stand before the respective audience as it accomplishes no positive results and only wastes the time of his and her interlocutors.



The area that clearly differentiates specialised and unspecialised language belongs to vocabulary. Terminology, advanced vocabulary underscore significant structural disparities between the two categories of language under analysis. Researcher Maria Teresa Cabré (1999) explores variations of the lexicon and outlines three distinct variations related to the linguistic dimension of terminology:

The greatest divergences are found in the vocabulary. The words in the general language texts are much easier to understand for most speakers of the language than those in the special texts.

- a. *General language lexical items, e.g. brain, medicine, slice, pressure, rock, temperature*
- b. *Specific lexical items that can be attributed to a borderline area between general language and special language: imaging, invasive, scanner, chemical composition, metamorphic, recrystallization*
- c. *Lexical items specific to special texts: adenosine triphosphate, lactic acid, spectroscopy, basaltic, diagenesis, protolith.*

(Cabré, 1999: 73)

The first area of interest relevant to the lexical infrastructure of advanced communication refers to general language items that are morphed into contextualised specialisation. Outside context, those terms may be benign and generally accessible, but with proficient integration, they are afforded new semantic extensions. The second tier of vocabulary items is placed within a “borderline area”, mediating both general and special patterns of language, outlining transitional patterns that are more harmonious as they belong to both worlds of communication. The elements of vocabulary that are exclusively specific to terminology are the most advanced and precise form of professional communication. Their meaning is independent of context or additional semantic variation. By no means, this is rigidity, but more than that, it is the mark of stability and uncorrupted coagulated meaning.

The author further develops her lexicographic assertions and analyses terminology from the perspective of complex corroborations and textual integration. Analysing specialised vocabulary as a tool for constructing specialised texts generates an endorsement for increased variation and specialisation:

Certain structures and categories appear more frequently in special texts than in general language texts:

- a. *Morphological structures based on Greek or Latin formatives: diagenesis, igneous, pathological*
- b. *Abbreviations and symbols: MRI, C*
- c. *Nominalizations based on verbs: accumulation, identification, recrystallization*

- d. *Straightforward sentence structure with little complex subordination.*
(Cabré, 1999: 73)

The immersion in the traditional origins of specialised terminology constitutes a scientific prerequisite not only in linguistics but in all areas of scientific expertise. Allowing Greek or Latin terms to transcend millennia and achieve synchronicity with modern, specialised communicational needs is an aspect that cannot be overlooked. Specialised vocabulary can be disseminated solely through contextual integration. Any professional act of communication cannot be just a random enumeration of independent words. Those words must be skilfully brought together to form syntagmatic relations, sentences and complex phrases that capture the exact intent, the desired effect of the act of communication as it is designed and implemented by the advanced communicator.

Delimitating general language from special language can be a challenging undertaking if we consider the intersectional nature of the two elements. Though imbued with the significant insertion of co-dependence, scientific analysis can discern between interdependent manifestations of language. Cabré outlines a comprehensive framework that can bestow clarification among the two zones of expertise. Regarding special language texts, she claims the following:

- They often represent an implicit dialogue between the writer and the recipient of the message.
- They do not implicitly present personal positions; when they do occur, they are indicated by such phrases as e.g. according to the author, in our opinion, we believe that, etc.).
- They attempt to persuade the reader indirectly, although it might not be done explicitly, by providing arguments, citing data, providing examples, explaining, etc.
- They introduce metalinguistic elements such as explanations, definitions, parenthetical material, synonyms, etc. The number of these functional resources used in each text depends on the degree of specialization of the communication, and on the prior knowledge of the readers of the specialized communication. The less expert the reader, the more redundant the text will be and the more metalinguistic elements it will contain.
- Specialized messages do not ignore the elegance of language, the appropriateness of the forms used, or the advantages of the right format and layout.

(Cabré, 1999: 75-76)



The implicit nature of textual representations allows for specific, specialised allocations of linguistic resources that are specific to professional act of communication. Even the manner in which the audience is persuaded is highly depersonalised, meant to convey objective truths that are not bound to personal opinions or individual perspective. Each fact communicated is powered by a system of arguments, professionally assembled and disseminated so that it adds the maximum effect of conviction and credibility. Furthermore, even metalinguistic elements are a highly cherished resource in specialised language, harnessing what Cabré defines as “functional resources”. The level of specialisation in texts is directly dependent on the terminological prowess of its constitutive elements, yet that proliferation of elements, the elevated ability of the *ars combinatoria* is the sole prerogative of the professional communicator and reflects not only on that person’s linguistic knowledge but also on his or her ability to outline discourse within an intercultural context.

Linguistic experts have concluded that developments in the area of science, economics and communication always trigger an influx of innovative terminology whose purpose is to cognitively quantify the new quantities of data, package them by categories and then disseminate them towards users with the purpose of facilitating not only the development of the human resource but also the implementation of those new scientific discoveries as steadfast standards of reference. In researching the connection between scientific advancements and terminology, special language, Picht and Draskau (1985) reveal a series of unique characteristics, specifically adapted to correlate advanced knowledge to enhanced communication:

- a. *Special languages have a single purpose, in the sense that they are used in a specific social setting and for communication.*
- b. *They have a limited number of users.*
- c. *They are acquired voluntarily.*
- d. *They are autonomous with respect to the general language, in the sense that variation among special languages does not bring about variation in the general language. (Picht and Draskau, 1985: 9)*

The first main characteristic of expert discourse is the solidity of purpose. If in the case of standard communication, there are no real or urgent, deliberate objectives in communication, sometime communication is just a random act of social bonding, specialised communication is always fuelled by objectives. There is no element of randomness to terminology. Professionals use it to serve lucrative or scientific purposes. They employ its resources in order to manage material and human resources. Discussing

money or the weather from a general perspective is nothing more than chit-chat meant to pass the time, to elicit random act of dialogue and interaction. Sometimes, these elements are nothing more than conversation fillers. Address the same topics from a specialised perspective and you could be saving crops, lives, material goods, in the case of weather, while discussing capital in a professional context utilising specialised terminology can mean the difference between keeping outsourcing or even eliminating tens of thousands of jobs because of financial constraints. The next element that strongly defines specialisation in communication is reflected in the quantity and quality of the people who perform the respective act of communication. While general language promotes quality over quantity, catering to the discursive whims of the masses, specialised acts of communication are greatly reductive in terms of quantity, but compensate this numeric decrease by substantially increasing the quality of informational content, as well as the quality of the people who are able to engage in those respective discussions. Specialised discourse is the prerogative of initiated users.

Native intelligence in cooperation with work ethics and a propensity to achieve continuous perfection elevates normal users to the status of advanced users. Those who reach the necessary level of understanding in order to process specialised language are not just successful in communication, they automatically become proficient in specific, specialised areas of expertise, and this makes them the gatekeepers of the functionality and management of society. If information is power, it can only be attained by the mastering of specialised content.

Specialisation does not only secure the present; it controls the future of development across the board. Specialisation in the areas of terminology and science is a voluntary act of determination. A user will go to great lengths towards achieving the personal linguistic and professional competence that will allow him or her to decrypt and master a terminology that is, otherwise, detached from standard language. If we add contextual and cultural immersion into the mix, then the rigorousness of specialisation is fully underscored and clarified as an endeavour to master objective elements of absolute scientific truths and integrate those solid referents into an often subjective and ambiguous social and professional context.

In approaching the issue of terminological specialisation, Sager (1990) proposes an elevated level of contextualisation that is not only concerned with the multidisciplinary aspect, but also with the evolution of terminology through different timeframes, thus, identifying factors of relevance that correlate science with synchronicity and traditional legitimacy.



Terminology has many ancestors, is related to many disciplines and is of practical concern to all students of special subjects and languages. It is, therefore, appropriate at this stage of its emancipation as an independent practice and field of study to delimit it and to relate it to the disciplines in which it finds application. Although essentially linguistic and semantic in its roots, terminology found a more recent motivation in the broad field of communication studies, which may be described as a modern extension of the mediaeval trivium of logic, grammar and rhetoric. With this orientation terminology can claim to be truly interdisciplinary. It is vital to the functioning of all sciences, it is concerned with designations in all other subject fields, and it is closely related to a number of specific disciplines. [...] The common element among these disciplines is that they are each concerned, at least in part, with the formal organisation of the complex relationships between concepts and terms. Since terminology is concerned with concepts, their definitions and names, it is only appropriate to begin a discussion with a formal definition of the subject.

(Sager, 1990:2)

Specialised texts represent the refined and integrated form of terminology. Mastering huge packages of terminology attests only to a good memory or a capacity for repetition. The superior integration of those terms, by building texts, complex structures, is the landmark of collaborative intelligence that seeks not only to understand and further disseminate scientific reality, but to go beyond that and transform that information into concrete, professional changes in domains ranging from economics, transportation, national defence, public safety or the health sector. These specialised texts must embody series of traits, which Cabré has identified in this following categorisation:

The characteristics of scientific and technical texts (doctoral dissertations, technical reports, formal lectures, specialized articles in learned journals, etc.) reflect this tendency towards impersonalization and objectivity by using elements like:

- a. first person plural as a means of expressing modesty*
- b. the present tense*
- c. absence of exclamations*
- d. short sentences*
- e. avoidance of unnecessary redundancy*
- f. frequent use of impersonal formulae*
- g. noun phrases*
- h. other systems of representation, e.g. drawings, tables, in the body of the text.*

(Cabré, 1999: 75)

The use of the first-person plural should not be misconstrued as an act of capricious subjectivity. It is an expression of modesty towards working collaboratively with the aim of achieving progressive togetherness. The present tense conditions the listeners to actively listen and be involved in the activity of learning in the present with a view of improving the future. The elimination of exclamation is, somehow, the equivalent of excluding emotional undertones. Science should be objective, not emotional. Specialised listeners should be impressed by the validity of the arguments they encounter and not by discursive histrionics that can hijack the true purpose of a specialised communication. The impersonal approach, the depersonalisation raises awareness that scientific advancements is not meant for individual use, but for the progress of the collective, for society as a whole. In addition, the use of charts, diagrams, tables and drawings can maximise the precision of specialised communication by pinpointing the exact information that the specialised communicator wishes to transmit to the targeted advanced receivers of that specific information.

Specialised language should carry and spread the validity of positive and scientific arguments beyond cultural borders and beyond actual geographic borders. Communicational prowess is the key to unlocking the miracles of science by making them accessible across the world, letting individuals better themselves, supporting not only the development of science but the development of our most precious resource, the human resource, and those newly developed specialists shall in turn create new specialists, thus, creating the ideal conditions for exponential growth on an intellectual, communicational and material level.

References:

1. Achkasov, A. V. (2014). "What Translators Do to Terminology: Prescriptions vs. Performance". In *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2 (7), pp. 210-221.
2. Aleson, Marian. (2013). "An overview of the evolution of English lexicography in the industries of leisure and tourism". In Isabel Balteiro (ed.), *New Approaches to Specialized English Lexicology and Lexicography*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 15-46.
3. Ang, S., Van Dyne, L., Tan, M.L. (2011). "Cultural intelligence", in: Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, pp. 582-602.
4. Arbib, Michael A., Metto, Giorgio, van der Smagt, Patrick. (2008). "Neurorobotics: From Vision to Action". In Bruno Siciliano, Oussama Khatib (Eds.): *Springer Handbook of Robotics*. Berlin: Springer, pp.1453-1480.



5. Babcock, Richard & Du-Babcock, Bertha. (2001). "Language-Based Communication Zones in International Business Communication". In *Journal of Business Communication - J Bus Comm*, 38:4, pp. 372-412.
6. Baker, Mona. (1988). "Sub-technical vocabulary and the ESP teachers: an analysis of some rhetorical items in medical journal articles". In *Reading in a Foreign Language* 4 (2), pp. 91-105.
7. Bakhtin, Mikhail. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*, (Translated by M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
8. Balaei, Parisa, Ahour, Touran. (2018). "Information Technology Students' Language Needs for their ESP Course". In *International Journal of Applied Linguistics & English Literature (IJALEL)*, Vol.7, Issue 2, pp. 197-203.
9. Bargiela-Chiappini, Francesca, Nickerson, Catherine & Planken, Brigitte. (2013). *Business Discourse* (2nd edition). New York: Palgrave Macmillan.
10. Barnard, Roger, Zemach, Dorothy. (2003) "Materials for Specific Purposes". In B. Tomlinson (ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, pp. 306-23.

FLUENȚĂ ÎN L.R. CA L.S. ÎN COMUNICAREA STUDENȚILOR ARABI DIN ANUL PREGĂTITOR?

Nicoleta Mihaela ȘTEFAN*

Motto: *When dealing with people, remember you are not dealing with creatures of logic, but with creatures of emotion.*

(Dale Carnegie)

Abstract:

The number of arabic students who learn Romanian in the preparatory year has increased in the last years. Our present work highlights a few issues related to some pedagogical steps of developing the ability of a fluent communication in Romanian. We are going to present some theoretical aspects followed by examples from our students. As we know, it is almost impossible to obtain a perfect communication after a few months of studying a foreign language and we also have to take into consideration the major differences between the two languages and the fear of speaking.

Keywords: *basic words, learning, communication, motivation, fluency*

I. Vocabular – conversație minimală

Vorbitorii de limbă arabă au un sistem fonologic foarte diferit de cel al limbii române, cu sunete specifice, cu frecvență acustică și bază de articulare diferită. Aceste diferențe explică faptul că studenții arabi din anul pregătitor au nevoie de mult timp pentru a-și însuși caracterul fonologic al limbii române.

Fluența în vorbire este o deprindere esențială în procesul de învățare a unei limbi străine. Formarea acestei deprinderi este facilitată de cadrul specific în care învață studenții, țara în care limba-țintă este limba oficială. În cazul nostru, studenții din anul pregătitor învață în prima fază cuvinte din vocabularul de bază al limbii române întrucât necesitatea de comunicare cu noul mediu este permanentă. Însușirea vocabularului de bază se face în etape succesive:

* Universitatea din Craiova, Departamentul de Limbi Moderne Aplicate.



- cuvinte de necesitate imediată care îi ajută să pătrundă în microuniversul cotidian;
- cuvinte care desemnează noțiuni de cultură generală;
- cuvinte din lexicul specializat în funcție de domeniul pe care îl vor studia. Învățarea cuvintelor noi presupune o tehnică procedurală care trebuie respectată și neschimbată pe toată perioada cursului intensiv: audiția cuvântului, traducerea în limba intermediară folosită în predare sau traducerea în limba maternă cu ajutorul unui coleg vorbitor al limbii intermediare în cazul în care există studenți care nu vorbesc/înțeleg limba intermediară, folosirea cuvântului nou în contexte, rostirea cuvântului de către studenți și încercarea de a forma enunțuri cu acesta.

Deprinderea fluentei în limbă depășește problemele legate de învățarea vocabularului și presupune o permanentă și atentă exersare. Profesorul trebuie să monitorizeze evoluția studenților organizând și conducând dezvoltarea gradată a comunicării. Introducerea exprimării în limba română este o motivație și o condiție primară a învățării, dar depinde de mulți factori. Având în vedere că nivelul de pornire al studenților arabi din anul pregătitor este zero, o perioadă de timp vocabularul lor este foarte limitat și intră în discordanță cu cunoștințele, experiențele, judecățile și reacțiile lor. Știut fiind faptul că gândirea este de fapt o vorbire nerostită, profesorul este cel care trebuie să-i deprindă pe studenți să gândească de la început în limba română. Aceasta este o condiție esențială pentru a putea ajunge să exprime ceea ce gândesc, transferul între gândirea în limba maternă și exprimarea orală în limba română fiind dificil din cauza imposibilității de transpunere identică între cele două limbi. Dacă se cere gândirea în limba română, nivelul lexical conturează și coordonatele gândirii între limitele posibilităților de comunicare și rezultatul imediat va fi spontaneitatea în vorbire prin dispariția încercărilor de a spune mai mult decât este material lingvistic disponibil. Fixarea unui echilibru între conștientizarea modalităților de funcționare a limbii și anumite automatizări, pe de o parte, și gândire în limba română și exersarea vorbirii, pe de altă parte, sunt relații care trebuie respectate. Exagerările sau insistențele reduc formarea deprinderii de comunicare fluentă.

Așa cum sugerează și motto-ul ales, trebuie să avem în vedere și factorul emoțional. Experiența ne permite să afirmăm că acesta este foarte accentuat la studenții arabi din anul pregătitor. Contextul socio-politic din care provin, diversitatea culturală și conștientizarea diferențelor dintre LR și limba lor maternă sunt câteva elemente care explică starea lor

emoțională și teama de exprimare în LR. Apar dificultăți de ritm, pronunție, accent și ordonare a cuvintelor în enunțuri.

Factorul emoțional are și avantajul de a încuraja exprimarea în LR prin discuții/ întrebări despre cultura tradițională sau despre elemente specifice limbii de bază a fiecărei țări din care vine studentul. Vom oferi o argumentare în acest sens în partea a III-a a prezentei lucrări.

II. Forme de limbă – standardizare - comunicare

Având în vedere că scopul studenților este cunoașterea activă a limbii române, se impune exersarea tuturor compartimentelor limbii concepute în interdependență, în relație permanentă, fără a fi fracționate. Astfel, studentul se poate concentra asupra a ceea ce dorește să spună, și nu asupra aspectelor standardizate ale modelelor, deoarece deprinderea de a vorbi înseamnă mai mult decât cunoașterea regulilor și implică alegerea formelor de limbă și organizarea lor în funcție de ceea ce vrea să transmită vorbitorul.

Trebuie să ținem cont de faptul că durata cursului intensiv din anul pregătitor este relativ scurtă (aproximativ 10 luni în situația în care toți studenții vin de la început, dar acesta este un fenomen rar). Astfel, viteza de realizare a etapelor menționate anterior impune o exersare atentă și perseverentă. Practic, formarea deprinderii de comunicare are două nivele aflate în relație de interdependență:

- *elaborarea instrumentului*¹ (informații teoretice și standardizarea unor forme)
- *practica folosirii lui*² (exersarea limbii literare)

Folosirea *instrumentului* în vorbirea activă, firească este o regulă de bază în formarea deprinderii de comunicare în LR. Contextul situațional este esențial, deoarece determină folosirea unor anumite structuri standardizate, dar utilizarea acestor elemente standardizate nu trebuie să fie exagerată întrucât poate avea ca rezultat inhibarea studentului în fața comunicării reale.

Fluența în comunicare implică o învățare activă, conform teoriei stabilite, urmată de motivația fiecărui act lingvistic care să solicite studentului prezentarea unor experiențe trăite/simțite sau a unor evenimente culturale/ naționale/ tradiționale importante.

Cursul intensiv de limba română este dedicat în mare parte studenților străini care vor studia în limba română diverse domenii științifice sau vor face studii de masterat sau studii doctorale.

¹ Vasile, Șerban, Liliana, Ardelean, 1980, *Metodica predării limbii române – curs intensiv pentru studenții străini*, București, Editura Diactică și Pedagogică, p. 52.

² *Idem*, p. 52.



Învățarea limbii române devine pentru ei o necesitate pentru îndeplinirea scopurilor propuse la venirea lor în România.

În ceea ce privește avantajul de a studia LR în țara în care aceasta este limba oficială, putem avea următoarele situații:

a. Cu toate că LR este limba oficială în locul de desfășurare a cursului, studenții străini din anul pregătitor nu prea au avantajul de a exersa în afara orelor de curs sau exersarea este oarecum limitată. Ne referim aici la următoarele aspecte:

- locuiesc cu alți colegi străini;
- preferă folosirea limbii engleze pentru o mai bună înțelegere;
- vorbesc în limba română cu alți colegi străini dacă nu au o limbă intermediară, dar acest aspect nu este tocmai util, deoarece pot fi standardizate structuri lingvistice eronate;
- vorbesc limba română doar la cumpărături sau în alte situații asemănătoare pentru rezolvarea unor necesități;
- încearcă să comunice cu vorbitori nativi, dar dacă nu se fac înțeleși unii dintre ei sunt tentați să renunțe;
- comunică chiar dacă fac greșeli.

b. Știut fiind faptul că limbajul exprimă starea de spirit, o anume realitate și tradițiile fiecărui popor, învățarea LR ca LS facilitează contactul direct cu aceste situații și încurajează înțelegerea unor informații audiate la orele de curs și punerea în practică directă a unor fapte de limbă pe care le-au studiat.

Un alt aspect important în dezvoltarea fluenței în procesul de comunicare într-o limbă străină în curs de achiziție se referă la folosirea de către profesor a ritmului normal de vorbire. Literatura de specialitate susține că înțelegerea nu este un rezultat al ritmului. Totuși, majoritatea studenților arabi preferă această strategie la început. Ei argumentează că ritmul îi ajută să înțeleagă mai bine anumite forme de limbă pe care le cunosc, dar nu le recunosc imediat în cazul unui dialog realizat într-un ritm specific vorbitorului nativ. În asemenea cazuri, profesorul va apela la o combinație de ritmuri: va vorbi folosind ritmul normal al LR și va repeta într-un ritm mai lent.

III. Întrebări cu impact emoțional - comunicare în LR

După cum am spus, în această lucrare vom oferi exemple din experiența noastră. Considerăm că o temă supusă discuției are un impact emoțional asupra studentului și rezultatul în procesul nostru de predare este încurajarea comunicării în LR. Astfel, temele/ întrebările propuse de către noi se referă la anumite evenimente din cultura/țara lor: ziua

națională, Ramadanul, nunta la musulmani, ziua mamei, nașterea la musulmani. Unele dintre acestea pot avea loc în ziua lecției sau în viitorul apropiat ceea ce reprezintă o provocare pentru ei, deoarece acest tip de întrebări îi încurajează să folosească LR din dorința de a prezenta cât mai multe informații despre țara/cultura lor.

De asemenea, în literatura de specialitate cu privire la predarea LR ca LS se semnalează anumite asemănări lexicale formale între LR și limba arabă, ceea ce ne-a dezvoltat curiozitatea de a afla dacă ei au observat aceste similitudini.

Prezentăm câteva întrebări însoțite de răspunsurile studenților și menționăm faptul că pentru o mai clară imagine a comunicării unui student arab din anul pregătitor, am păstrat textele în varianta oferită de către studenți fără a le corecta acolo unde limba română ar fi impus acest lucru. Sugestia noastră a fost de a folosi dicționare pentru cuvinte. Precizăm că acest tip de comunicare a avut loc după aproximativ 6 luni de învățare a limbii române.

1. Ce asemănări lexicale formale între limba română și limba arabă ați observat până acum? *ana* = eu sunt, *salam* = bună/salut, *ma* = cu, *nam* = a dormi, *au* = sau, *habar* = știre, *ied* = mâncă, *leş* = de ce?, *ras* = cap, *sigara* = țigară;
2. Ce este Ramadanul? Cum sărbătoresc musulmanii această sărbătoare?

Ramadan este o lună sfântă pentru musulmani. În această lună, ei postesc când soare-răsare până la soare-apune. Ei nu mănâncă și nu beau nimic în această perioadă. Ramadan nu este o lună pentru sărbătoare, este doar pentru a posti, a citi Qur'an și a face toate lucrurile bune, că a hrăni oamenii săraci și a trimiți mâncare pentru vecini. Oamenii musulmani devin fericiți când Ramadanul vine. Qur'anul este cartea sfântă musulmanilor. Musulmani au cinci rugăciuni în cinci timpuri diferite în fiecare zi în Ramadan, iar în celelalte zile. În Ramadan, musulmani au doua timpuri importante, Iftar și Suhur. Iftar este timpul care după soare-apune, oamenii mănâncă și beau tot ce vor până la Suhur. Suhur este timpul care înainte de soare-răsare, oamenii mănâncă orice pentru nu se simt foame mai târziu. Înainte Iftarul, musulmani îi roagă pe Dumnezeu tot ce vor. În Ramadan nu sunt mâncare speciale pentru toți musulmani, dar în Siria, oameni fac supă și fac un suc se numește SUS. După Ramadan se termină, musulmani sărbătoresc în Eid Al Fitr. Este o ocazie religioasă vine după Ramadan, și oamenii musulmani sărbătoresc, cumpără haine noi, vizitează rudele lor și vecinii lor, și unii călătoresc la țara. (Mohamad Dalleh)



3. Cum sărbătoresc musulmanii nunta?

La început logodnă: dacă bărbatul vrea să se logodească trebuie să meargă cu familia lui la familia femeii pentru o se logodește, după aceea bărbatul trebuie să îi dă Mahrul pe femeii.

Mahrul este suma de bani pe care bărbatul îi dă pe femeii, după aceea ei determină data de căsătorie. Înainte de căsătorie mirele trebuie să cumpere aur pentru mireasa, și mireasa trebuie să se pregătește pentru căsătorie. Căsătorie se face în sală pentru bărbați și sală pentru femei.

La sfârșit mirele și mireasa urcă în mașină și merg cu multe mașini de familia lor și prietenii lor la casa lor. (Hassan Dalleh)

4. Nașterea la musulmani

Familia pregătește toate nevoile noului copil (un pat nou ... hainele și pentru ambele sexe dacă este un băiat ale cărui haine sunt furnizate în albastru sau alb dacă fata este îmbrăcată în roz sau roșu). La nașterea lui, tatăl copilului sau un bărbat religios din urechea dreaptă recită rugăciuni care slăvesc pe Dumnezeu și mulțumiți-l și la urechea stângă la fel. Aceștia sacrifică o oaie și își distribuie carnea săracilor (o numesc aqeeqah) Mulțumesc lui Dumnezeu pentru nou născut, în a șaptea zi după nașterea copilului. Mama nu iese până nu se recuperează pe deplin de durerea nașterii și nici copilul mic. După aceea pregătesc o petrecere pentru noul bebeluș în care sunt prezentate dulciuri și mâncare în onoarea sosirii noului copil și rudele și prietenii vin și aduc pentru cadouri pentru băiat sau mamă, bani și bijuterii sau aur. (Hamza Abdulwahab)

După cum se observă, sunt atât greșeli de scriere (alternanțele), cât și în ceea ce privește structura limbii. Multe dintre aceste greșeli vor fi remediate în timp, dar unele se pot menține, date fiind diferențele majore dintre cele două limbi. Pentru a argumenta, am apelat la un medic stomatolog (student în anul pregătitor în anul 2009) și oferim răspunsul acestuia pentru întrebarea referitoare la nuntă: *După ce se întâlnesc băiatul cu fata si sunt de acord unul cu celălalt, se stabilește niște termeni, dintre care data logodnă, si ulterior data nunții si se stabilește o sumă de bani sau de aur (dar pentru mireasă), apoi după ce se cunosc mai bine se stabilește nunta. Nunta sa face separat bărbați la o parte si femeile in alta, la început nunții, iar după ce invitații pleacă (străinii) si rămân decât oamenii apropiați si familia , nunta devine mixtă în funcție de fiecare țară, și obiceiurile acestora. (Samed Zeineddin).*

Concluzii

Fluența în limbă este o deprindere care necesită timp și răbdare din partea profesorului. Studenții arabi întâmpină multe dificultăți în



achiziția LR și au nevoie de susținerea noastră. Procesul didactic trebuie să fie unul clar și practic pentru a ajunge la nivelul de comunicare necesar scopului pentru care fac anul pregătitor și pentru a putea vorbi de fluentă în LR ca LS.

Abrevieri:

LR – limba română LS – limbă străină

Referințe:

1. Groza, Liviu, Chelaru-Murăruș, Oana și alții, (2006), *Limba română ca limbă străină – dosare pedagogice*, București, Editura Universității din București.
2. Șerban, Vasile, Ardelean, Liliana, (1980), *Metodica predării limbii române – curs intensiv pentru studenții străini*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

LES JOURNAUX DES ROUMANIS EN ITALIE, UNE FORME DE BILINGUISME

Mihaela MARCU*

Abstract:

The intent of this approach is to analyse the linguistics variations which expands in foreign-tongued environments, beyond Romania, varieties in a direct contact, permanently, with the official language, majority, of an foreign state. We move towards this approach, especially because the existing studies of the actual Romanian language did not have in consideration but only in small measure the given aspect. Therefore we propose an analysis of the Romanian lexis used in the Romanian press published in Italy. The corpus used for our observations will entirely consist in original articles (with social, economic, judicial, sports, cultural themes, etc.) texts published in Gazeta Românească. Ziarul românilor din Italia the editions between June 2, 2011 and July 21, 2011. We specify that we used the editions of this Romanian newspaper from 2011, because we had direct access to these issues and we were able to use them in full.

Keywords: *bilingvism, linguistics variations, journalism, language*

La préoccupation d'analyser la langue roumaine développée dans des milieux allophones a pris forme en même temps avec le développement du phénomène migratoire roumain. Comme nous le savons, après l'année 1990, les portes de l'Europe ont été ouvertes pour les roumains, et le pays qui les attire spécialement, comme un mirage, c'est l'Italie. Une des raisons de la présence des étrangers sur le territoire italien est représentée par le niveau élevé de vie, auquel on ajoute la natalité assez basse de la population de la Péninsule. La vie économique abondante a été un pôle d'attraction pour le flux d'immigrants. Une fois arrivés sur ce territoire, les roumains ont cherché de préserver leur identité nationale, à perpétuer les traditions du pays d'origine. Ils avaient besoin d'un cadre institutionnel et d'un support légal pour se manifester publiquement. Celui-ci est réalisé à travers quelques associations, organes media, gazettes ou partis politiques. En concordance avec le but de notre démarche, on s'intéresse à l'activité

* Conf. univ. dr., Universitatea din Craiova.

développée par les journaux roumains qui paraissent en Italie. Les journaux parus en roumain ont un rôle très important dans le maintien de la conscience roumaine, mais aussi en établir des liens profonds avec les institutions officielles de l'état italien. Parmi ceux-ci, notre attention se focalise vers la *Gazette roumaine (Gazeta românească)*, un journal des roumains en Italie, qui paraît à Rome à partir de 2003. Si dans ses premières éditions, il a eu une parution bimensuelle, à partir de l'année 2005 il est devenu hebdomadaire. Les articles, ayant une thématique économique, sociale, politique, sportive, écrites avec la verve et le pathos de ceux qui se trouvent loin du pays, mettent en évidence les derniers événements et aident les roumains d'Italie se mettre au courant avec la société. Les nouvelles reflètent à la fois la réalité quotidienne italienne et, surtout, les changements surprenants qui se passent dans la société roumaine. A notre avis, en tant que lecteurs hebdomadaires de ce journal, c'est vrai dans une période relativement courte (juin -juillet 2011), nous pouvons parler de la rapidité et la précision avec lesquelles les nouvelles sont présentées, nouvelles qui jouent un rôle essentiel, celui de garder branché sur la réalité roumaine les roumains du diaspora.

L'intention de cette démarche est celle d'analyser les variétés linguistiques qui se développent dans les milieux alloglottes, c'est-à-dire en dehors de la Roumanie, variétés qui se trouvent en contact direct, permanent avec la langue officielle, majoritaire d'un état étranger. On se propose donc une analyse du lexique roumain utilisé dans la presse roumaine en Italie. Le corpus utilisé pour nos observations sera entièrement composée d'articles originaux (le thème sociale, économique, juridique, culturel, sportive etc.), des textes publiés dans la *Gazette Roumaine. Le journal des roumains in Italie*, les numéros parus entre le 2 Juin 2011 et le 21 Juillet 2011. Il y a un total de 8 numéros de ce journal, auxquels nous avons eu accès en ligne, grâce à la correspondance et la gentillesse du rédacteur en chef Sorin Cehan.

Même si le nombre des articles parcourus est limité et leur an de parution est 2011, c'est pas la réalité immédiate qui nous intéresse, mais une analyse du lexique de la langue roumaine qui se développe dans un autre espace que celui roumain et qui reçoit, naturellement, des influences provenant de la langue de l'état où le journal en cause développe son activité. Regardée de ce point de vue, nous considérons utile et suffisante cette description du bilinguisme italien roumain. Car, en écrivant en Italie et publiant des quotidiens pour les roumains de ce pays, les journalistes réalisent, involontairement, des liens, relations entre les deux langues, le roumain et l'italien. Le contact peut être passager, ayant des implications linguistiques momentanées, ou peut devenir un procès constant de durée.



Les facteurs qui déterminent l'apparition du bilinguisme sont divers. Le bilinguisme peut mieux être compris dans un large cadre psychologique et socioculturel si on prend en considération les conditions dans lesquels une langue exerce une influence sur une autre langue, de même que les facteurs qui y contribuent. Donc, les éléments relevantes, qui déterminent l'apparition et le développement du bilinguisme, sont de nature structurale (linguistique) et de nature extralinguistique, politique et sociale. Dans cette dernière catégorie nous incluons les relations culturelles, économiques et politiques de certaines populations sur des territoires différentes, le mélange des populations ou la cohabitation temporelle ou de durée. C'est aussi le cas des roumains qui se sont installés en Italie, par des raisons différentes et qui ont établi des relations avec la population autochtone d'origine italienne. Le bilinguisme italien - roumain est lié en même temps de la structure sociale de la communauté au sein de laquelle il se développe et du degré de développement culturelle de cette communauté. Comme Einar Haugen a déclaré, le bilinguisme « est explicable seulement dans les termes de son expérience sociale »¹¹.

L'apparition du bilinguisme, telle comme l'expansion de l'interférence, sont aussi conditionnées par beaucoup de facteurs comme la religion, la race, l'âge, l'occupation, le statut social, le caractère urbain ou rurale de la communauté.

Dans la dernière décennie du siècle passé et le début du XXI^{ème} siècle, nous remarquons, tant parmi les chercheurs que surtout parmi les autres gens, un intérêt particulier pour le phénomène du bilinguisme et pour l'apprentissage d'une seconde langue étrangère. L'explication naturelle de ce phénomène consiste dans la croissance rapide de la diversité culturelle et linguistique des sociétés industrielles, comme conséquence de l'intensification de l'immigration et des programmes pour les réfugiés. Ceux qui se trouvent à la tête de l'état sont bien sur intéressés d'optimiser l'efficacité des programmes à travers desquels les enfants et les adultes apprennent la langue dominante dans la société.

L'interdépendance économique et scientifique de l'arène internationale génère aussi une demande croissante d'individus ayant des compétences bilingues qui peuvent faciliter la collaboration interculturelle.

A part la diversité et les contacts croissants entre les cultures sur le plan interne et international, un autre facteur qui amplifie, de nos jours, l'intérêt pour le bilinguisme se constitue, dans certains pays, par le degré de reconnaissance des droits linguistiques et culturels des minorités

¹ Einar Haugen, *Lingvistica și planificarea lingvistică*, în vol. Ionescu-Ruxădoiu, Dumitru Chițoran, *Sociolingvistică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 241-242.

indigènes. Dans plusieurs pays, les groupes minoritaires ont sollicité et ont reçu appui institutionnel pour garder et revitaliser les langues périlées par le media et le système éducationnel. Les interférences linguistiques, sociales et culturelles produisent beaucoup de modifications (emprunts/unités phraséologiques, calques linguistiques etc.) dans le système des langues, vue dans un mouvement continu de reconstruction et innovation. Dans ce moment, la langue contient des « réminiscences du passé et hypothèses de l'avenir » ; elle « se constitue – après Eugen Coșeriu – diachroniquement et fonctionne synchroniquement. »²².

Comme suite au procès de globalisation, l'italien fait part des langues utilisées dans la communication, même si la suprématie linguistique appartient à l'anglais. Une conséquence de l'interaction entre les langues est représentée par la pénétration des emprunts dans le vocabulaire des langues, qui ont été regardées au début négativement, en tant que *străinisme*³³ (mots d'origine étrangère). On sait qu'il n'y a pas de frontières strictes entre les langues et comme conséquence il y a des liens linguistiques, culturels, sociaux et civiques permanents entre celles-ci. En tant que « créations de certaines collectivités humaines » et instruments de compréhension dans les collectivités humaines, les langues « ne reflètent pas la ration universelle, mais les institutions sociales et civiques de chaque communauté, tel comme les particularités spirituelles, psychiques et civiques de celles-ci »⁴⁴. Les interférences linguistiques causent des changements dans le lexique des langues et une de celles-ci est l'apparition des innovations lexicales. Alloglottes (nommées aussi des mots alloglottes, mots étrangères, etc.)⁵⁵, quelques emprunts sont gardées intentionnellement avec la forme et le sens des langues d'emprunt : *ciao* !, *amore* etc. C'est pourquoi, à travers le feuilletage de 8 numéros de la *Gazeta Românească. Ziarul românilor din Italia*, nous essayerons identifier les mots alloglottes qui sont entrées dans la langue roumaine, leur fréquence d'apparition dans le langage media aussi que leur forme.

Parmi les formes de manifestation d'une langue, le vocabulaire est le domaine le plus mobile, celui qui est soumis facilement aux changements. Les innovations lexicales sont une conséquence des interférences de type économique, sociopolitique, culturel et linguistique.

²² Eugen Coșeriu, *Sincronie, diacronie și istorie – Problema schimbării lingvistice*, București, Editura Enciclopedică, 1997, p. 67.

³³ Marius Sala, *Limbi în contact*, București, Editura Enciclopedică, 1997, p. 44.

⁴⁴ Ioan Lobiuc, *Contactele dintre limbi (O ramură „nouă” și distinctă a științei limbajului)* – vol. I, *Istoricul teoriilor și metodologiilor*, Iași, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1998, p. 13.

⁵⁵ Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul limbii române actuale – Dinamică, influențe, creativitate*, București, Editura All, 2001, p. 86.



L'enrichissement d'une langue et sa modernisation sont des procès qui se reflètent, premièrement dans le domaine du vocabulaire. Dans ce sens, un rôle important est attribué aux emprunts, car l'utilisation d'un mot étranger ne signifie nécessairement que nous devons l'utiliser usuellement, mais que son introduction dans une autre langue reflète une réalité sociale.

L'influence que la langue italienne exerce sur la langue roumaine parlée ou écrite dans la Péninsule acquiert certaines caractéristiques, par rapport aux autres variétés de la langue roumaine. On a spécifiée, avec plusieurs occasions, que « l'influence du modèle linguistique italien s'est réalisée sur voie orale ou écrite dans la langue roumaine (à travers des contacts linguistiques, premièrement dans les rapports commerciales, commencent par le XIV^{ième} siècle, et après dans les rapports culturels, dès l'étape de naissance de la langue roumaine littéraire), surtout sur voie orale dans le dialecte *aromân* (à travers des contacts commerciaux directs ou indirects) et dans le dialecte *istroromân* (comme influence directe ou indirecte au cadre du bilinguisme), se manifestant au niveau du lexique et, et plus limité, à d'autres niveaux (par exemple dans l'orthographe, à travers l'utilisation des diagraphes *ce, ci, ge, gi* et des trigraphes *che, chi, ghe, ghi*) »⁶⁶.

La dynamique que la langue roumaine enregistre dans le milieu alloglotte italien il y a une conséquence naturelle de la pression exercée par la langue officielle, majoritaire. Les changements survenus se ressentent à tous les niveaux (surtout lexical, mais aussi phonétique et grammatical).

L'intensité et la complexité du phénomène sont explicables, telles comme nous avons mentionné, dans le phénomène du bilinguisme.

Comme suite du feuilletage de notre corpus, composé de 8 numéros du journal *Gazeta Românească. Ziarul românilor din Italia*, nous avons constatée plusieurs phénomènes linguistiques. Nous précisons que, pour une lecture plus facile de notre démarche, nous avons abrégé les numéros utilisés de la *Gazeta Românească* comme il suit : 27 mai – 2 juin 2011, no. 21, an IX (GR I) ; 3 juin – 9 juin 2011, no.22, an IX (GR II) ; 10 juin – 16 juin 2011, no. 23, an IX (GR III) ; 17 juin – 23 juin 2011, no. 24, an IX (GR IV) ; 24 juin– 30 juin 2011, no. 25, an IX (GR V) ; 1 juillet – 7 juillet 2011, no. 26, an IX (GR VI) ; 8 juillet – 14 juillet 2011, no. 27, an IX (GR VII) ; 15 juillet – 21 juillet 2011, no. 28, an IX (GR VIII).

Dans le lexique des articles en roumain on trouve insérées, de place en place, des expressions, mots, syntagmes ou slogans avec leur forme de la langue italienne : *una buona uscita* (GR II, p. 17); *dottore, ingegnere* (GR III,

⁶⁶ Florica Dimitrescu, *À propos des éléments italiens récents en roumain*, RRL, 1997, nr. 5–6, p. 379–394.

p. 23); *sciopero della fame* (GR IV, p. 8); *Celentano per sempre* (GR IV, p.17); *cronaca nera* (GR V, p. 18).

Ecrites et publiés dans un quotidien roumain qui apparaît en Italie, dans les textes en roumain on trouve introduites, comme un élément naturel, des titres d'articles prises de différents journaux italiennes comme *Il Mattino*, *La Nazione*, *Gazzetta Ufficiale*, *Gazzetta di Regio: Immigrazione e integrazione. Si del consolato romeno. In città aprirá un ufficio per i seimila residenti* (GR I, p. 2); *Gabriel e le istantanee con Papa Benedetto* (GR I, p. 7); *Cane nel bagagliaio, padroni salvati dai vigili* (GR III, p. 10); *Rabbia romana* (GR IV, p. 4); *Gelu ha sfidato da solo il fuoco che bruciavo il San Bartolo* (GR VI, p. 6). Le journal *Il Gazzettino* affirme : *Câinele îi scoate din vizuină pe hoții români (Il cane stana i ladri rumeni)* (GR VI, p. 6). L'intrusion de la langue italienne, sous la forme de quelques expressions, syntagmes, noms de quelques titres des journaux italiens, est amplifiée par le fait que les mêmes articles écrites en roumain ont des dénominations en italien des émissions de télévision : *Oltre la realtà* (GR II, p. 19); *Il sapore della mia terra. in Italia con il cuore in Romania, Straniera nella mia terra Ricordi* (GR VI, p. 17); *La patria, bene o male* (GR VIII, p. 21). On ajoute ici le nom d'un cours, donné en roumain et en italien, *Laboratorio interculturale di valorizzazione delle diversità (Laboratorul intercultural de valorizare a diversității)* (GR IV, p. 18).

Il y a beaucoup d'emprunts enregistrés dans le lexique des articles en roumain, réalisés généralement d'une manière non sélective, la plus part des termes étant empruntés en vertu de l'automatisme créé par l'utilisation courante de la langue italienne : *documente de identitate regulare* (GR II, p.16). L'insertion se fait, d'habitude, à travers de l'adaptation du mot d'origine étrangère à la langue roumaine par l'ajout des termes roumains au début ou à la fin du syntagme. La parenté génétique entre les deux langues contribue à réunir le roumain et l'italien, moment où les transferts entre ces langues deviennent fréquentes et plus complexes.

Nous avons rencontré des situations où les mots, termes de la langue italienne, insérés naturellement dans le lexique des articles écrites en roumain, ont été doublés par leur traduction en roumain: *calgoticii (ștrampi)* (GR VI, p. 20); *scacchi (șah)* (GR VIII, p.17). Nous pourrions apprécier ce phénomène comme le peur de l'utilisateur de ces mots italiens de ne pas se faire compris par le public roumain ; c'est ici où la nécessité de donner l'équivalent roumain est née.

Il y a aussi une série des syntagmes dont le sens est renforcé par l'utilisation de quelques mots en italien, comme dans les exemples : *azi este activ un oficiu bilateral pentru români la Roma* (GR V, p. 3), *activ = operativ*; *regalez o poșetă* (GR VII, p. 23), *regalez = dăruiesc*.



Le lexique des articles écrits en roumain dans un journal qui apparaît en Italie s'enrichit, à part des emprunts, par la méthode du calque linguistique. Nous mentionnons, en parcourant notre corpus, que les plus rencontrés calques sont ceux lexicales, du type : *datorele meu di lavoro* = employeur (GR VII, p. 23), en italien : *datore di lavoro*. Le calque de structure se combine avec le calque sémantique dans un exemple comme *africanii sub-saharieni* (GR II, p. 5) : l'élément de composition *sous* exprime ici la valeur de « avoisiné » après le mot italien *sub*.

La langue roumaine, tel comme on distingue de son utilisation dans la rédaction des articles publiés dans la *Gazeta Românească*, maintient sa vitalité, intègre des calques, emprunts, même si la plus part d'entre eux ne sont pas adaptés au système phonétique et morphologique roumain. On n'applique pas dans ce cas le principe de l'économie linguistique, mais on rencontre le phénomène que les chercheurs dans le domaine du contact linguistique désignent comme *emprunt culturel*, c'est-à-dire des mots qui couvrent certaines réalités de prestige et d'impact majeur dans la nouvelle vie de l'émigrant.

L'idée s'étend aussi à d'autres emprunts comme : *cuestură* (*chestură*, *poliție*), *comune* (*primărie*), *permis de soggiorno* (*permis de muncă*) etc. On observe surtout la condition d'emprunt d'un terme nouveau dans le cas du dernier terme car jusque l'an 2007 il n'existait pas en Roumanie.

Cette analyse met en évidence l'existence de certaines tendances générales de la langue roumaine actuelles, que nous avons remarqué aussi dans le langage du media roumain de l'Italie : l'insertion de termes nouveaux, pris naturellement dans notre lexique, l'utilisation du calque, ressentit lui-même comme une forme de modernisation et d'évolution d'une nouvelle langue.

Le langage de la presse roumaine publié récemment en Italie se caractérise par une série de faits présents aussi dans les autres variétés linguistiques roumaines utilisées dans des milieux alloglottes⁷ : le transfert des termes surtout juridique administratives, technique – scientifiques, généralement néologismes, de la langue étrangère majoritaire ; l'influence de celle-ci, dans des degrés différents, sur tous les compartiments de la langue roumaine devient donc une forme dynamique, en concordance avec les réalités qu'elle exprime.

⁷ Mioara Avram, *Anglicismele în limba română actuală*, în *Conferințele Academiei Române*, Editura Academiei Române, București, 1997, p.36.

POMUL CUNOAȘTERII BINELUI ȘI RĂULUI REFLECTAT ÎN „DIVINA COMEDIE” A LUI DANTE ALIGHIERI

Nicoleta CĂLINA

Abstract:

Contrary to popular belief, the destiny of mankind was not tied to an apple: in fact, in the biblical story of the fall, the "apple" is never mentioned. Indeed, Genesis never calls it "the forbidden fruit"; nowhere else in the Bible is it mentioned what kind of fruit our forefathers ate in Eden. The work is a brief study of the references to the Tree of Knowledge of Good and Evil found in the masterpiece of universal literature "Divine Comedy" by Italian author Dante Alighieri.

Keywords: *the tree of knowledge, Adam and Eve, Old Testament, Divine Comedy, Dante Alighieri*

În legătură cu Pomul cunoașterii binelui și răului s-au exprimat atâtea opinii de-a lungul timpului în toate culturile și civilizațiile lumii, încât, dacă ar fi luate în considerare, probabil că nu ar fi de ajuns o viață omenească să fie puse cap la cap. Ar fi fost suficient să studiem doar ceea ce este menționat în Sfânta Scriptură, căci recunoaștem că orice efort venit din curiozitatea umană pentru a cerceta și afla ceea ce Dumnezeu nu a vrut să dezvăluie, probabil că nu va duce către vreun rezultat; nici nu ne propunem să realizăm aceasta.¹ Însă contrar opiniei populare, destinul omenirii nu a fost legat de

¹ «Il Signore Dio fece germogliare dal suolo ogni sorta di alberi graditi alla vista e buoni da mangiare, e l'albero della vita in mezzo al giardino e l'albero della conoscenza del bene e del male» (Genesi 2, 9); «Il Signore Dio diede questo comando all'uomo: Tu potrai mangiare di tutti gli alberi del giardino, ma dell'albero della conoscenza del bene e del male non devi mangiare, perché, nel giorno in cui tu ne mangerai, certamente dovrai morire» (Genesi 2, 16-17); «Il serpente era il più astuto di tutti gli animali selvatici che Dio aveva fatto e disse alla donna: È vero che Dio ha detto: Non dovete mangiare di alcun albero del giardino? Rispose la donna al serpente: Dei frutti degli alberi del giardino noi possiamo mangiare, ma del frutto dell'albero che sta in mezzo al giardino Dio ha detto: Non dovete mangiarne e non lo dovete toccare, altrimenti morirete» (Genesi 3, 1-2); «Allora la donna vide che l'albero era buono da mangiare, gradevole agli occhi e desiderabile per acquistare saggezza; prese del suo frutto e ne mangiò, poi ne diede anche al marito, che era con lei, e anch'egli ne mangiò» (Genesi 3, 6); «Riprese: Chi ti ha fatto sapere che sei nudo? Hai forse mangiato dell'albero di cui ti avevo



un măr: de fapt, în povestea biblică a căderii, „mărul” nu este niciodată menționat. Într-adevăr, *Facerea* nu numește niciodată „fructul oprit”; nici în altă parte a Bibliei nu se menționează ce tip de fructe au fost mâncate de protopărinții noștri în Eden. De asemenea, în ceea ce privește tipul de copac, nu există vreo specificație, cu excepția poate a celei legate de virtuțile sale: Arborele cunoașterii binelui și răului (lat. *Arbor Scientiae Boni et Mali*).

Una din ipotezele cele mai plauzibile pentru care nu este precizat acest termen vine de pe filiera ebraică, potrivit căreia numele acestui fruct nu ar fi fost menționat în mod expres, tocmai pentru că intenția pasajelor biblice referitoare la acesta nu era ca atenția să fie atrasă de fructul sau planta care au dus la izgonirea din rai, ci de păcatul în sine. Cel mai probabil că referirile la acesta în ebraică, la fel ca și în celelalte limbi, sunt metafore, simboluri, alegorii, dar Cartea *Facerii* vorbește despre Pomul cunoașterii binelui și răului din Rai/Paradis ca despre un pom adevărat. Am constatat că nici în pasajele din Sfânta Scriptură referitoare la acesta, nu este pomenit nicăieri tipul de copac, denumit generic *pomul* (it. *albero*).

*

În literatura italiană, referiri la Pomul cunoașterii binelui și răului regăsim în primul rând în capodopera literaturii universale „Divina Comedie” a autorului italian Dante Alighieri, lucrare scrisă după 1300, în perioada în care scriitorul se afla în exil, în lungile sale peregrinări de-a lungul peninsulei. „Divina Comedie” este alcătuită dintr-o înșiruire de întâlniri; pelerinul întâlnește suflet după suflet în călătoria sa prin viața de apoi.

Dante folosește în „Purgatoriu” substantivul *albero* (arbore, pom, copac) pentru a desemna cei doi pomi ai Paradisului Terestru. Ambii dezvăluie o semnificație a plantei perene. Pomul cunoașterii binelui și răului, care întruchipează voința divină, după spusele lui Dante însuși - va dura etern, la fel ca și pomul vieții, care nu a fost niciodată atins de muritori.

Ajunși la cercul celor lacomi, al pomului așezat în mijlocul drumului, Dante îl descrie:

«Dar dulcea vorbă le-o curmă curând un pom ce-aflarăm drept în cărăruie,
cu bun miros și mândre mere-având. (...) De pom poeții-ncet s-apropiară,
dar iat-un glas strigat-a dintre foi:
„Din pomu-acesta nu gustați!”»,²

dar nu definește clar originea acestuia.

comandato di non mangiare? Rispose l'uomo: La donna che tu mi hai posto accanto mi ha dato dell'albero e io ne ho mangiato» (*Genesi* 3, 11-12); «All'uomo disse: Poiché hai ascoltato la voce di tua moglie e hai mangiato dell'albero di cui ti avevo comandato: Non devi mangiarne, maledetto il suolo per causa tua!» (*Genesi* 3, 17).

² Dante Alighieri, *Divina Comedie*, Purgatoriul, XXII, vv.130-141, Traducere de George Coșbuc: «Ma tosto ruppe le dolci ragioni/ un alber che trovammo in mezza strada,/ con pomi a odorar soavi e buoni (...) Li due poeti all' arbor s' appressaro;/ Et una voce per entro le frondi/ Gridò: Di questo cibo avrete caro».

Despre cel de-al doilea fruct, declară în mod clar că provine din Pomul cunoașterii binelui și răului; rezultă că primul ar trebui să decurgă din Pomul vieții, din moment ce ramurile celor doi arbori se lărgesc cu cât cresc mai mult.

Critica literară a emis păreri diferite: Natalino Sapegno și Umberto Bosco³ consideră drept evidentă analogia dintre pomul Paradisului Terestru și arborii care se află în cercul celor lacomi: „Datorită formei, copacul le amintește de cel existent în cercul celor lacomi, prin analogie cu cel care va fi întâlnit la ieșirea din a șasea cornișă/nivel (*Purg.* IV, 103); acest arbore ar putea fi de asemenea născut din pomul cunoașterii binelui și răului, situat în Paradisul Terestru.”⁴

În Cântul XXIX, candelabrele, interpretate ca cele șapte daruri ale Duhului Sfânt sau cele șapte taine, îi apar lui Dante ca niște copaci de aur:

*«Și șapte pomi de aur eu crezui că văd, păruți așa prin lunga zare
ce sta-ntre noi și ceea ce văzui; »*⁵
*poetul se referă la pomul binelui și al răului sub forma copacului:
«precum văzui că vulturul lui Joi
căzu pe pom, rupându-i scoarța-ntreagă, nu numai flori și proaspetele-i foi.»*⁶

Ideea că păcatul lui Adam nu consta în actul în sine al mâncării, ci în greșeala pe care a însemnat-o, este foarte veche. Expansivitatea metaforică a păcatului neînfrângerii poftei, a neascultării, are o discontinuitate hermeneutică din a doua jumătate a Purgatoriului, culminând cu Cântul XXXII al Purgatoriului, unde vulturul este evocat și lăudat pentru că a rezistat să nu mănânce din pom:

*«Cât loc săgeata poate să despice
din trei zvârliri, noi, poate,-atât eram intrați în el, când a descins Beatrice,
și-n guri cu toții-aveau murmur: „Adam”.
Apoi ei ocoliră-un pom pe care
nici flori n-avea, nici frunze, nici un ram; pe cât suia, pe-atât lătit mai tare frunzișul
lui, încât și-ntr-o pădure
putea stârni cu naltu-i vârful mirare.
- „Ferice tu, că ciocul tău, vulture,
n-a rupt din pomul cel plăcut la gust,
ci-amar făcând stomacu-apoi să-ndure!”
Așa pe lâng-acel copac robust strigau ei toți, iar fiara cea-mbinată:*

³ U. Bosco în Dante Alighieri: *La Divina Commedia a cura di — e G. Reggio*, Firenze, Le Monnier, 1979.

⁴ N. Sapegno în Dante Alighieri: *La Divina Commedia a cura di —*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁵ Dante Alighieri, *op. cit.*, Purgatoriul, XXIX, vv. 43-45: «Poco più oltre, sette alberi d'oro / falsava nel parere il lungo tratto».

⁶ Dante Alighieri, *op. cit.*, Purgatoriul, XXXII, vv. 112-113: «Io vidi calar l'uccel di Giove / per l'alber giù».



- „Așa păstrezi sămânța tot ce-i just” și, ntors spre osia cea de el purtată, văzui la pomul văduvit c-o duce, lăsând pe cea din pom la pom legată»⁷.

Iar în Cântul XXXIII al Purgatoriului aflăm despre interdicția dată de Dumnezeu asupra acestui pom:

«Din multe-aceste-mprejurări fatale cunoaștere-ai că pomu-i moralmente oprit de cer, conform dreptății sale»,⁸ în termenii limitelor impuse și a consecințelor nerespectării acesteia, a pedepsei față de cei care o încălcau.

În Paradisul dantesc, în cea de a doua parte a Cântului XXVI, are loc întâlnirea dintre Dante și Adam. După ce își capătă vederea, Dante vede un alt spirit care se apropie; Beatrice dezvăluie că este Adam, prima ființă umană, o combinație a universalului Alpha și Omega. Dante îl numește astfel pe primul om creat deja matur de către Dumnezeu: «Tu, fruct, cui scris îți fu, și singur ție copt»⁹: il pomo (fructul).

Cel dintâi om intuiește cele patru întrebări la care ar trebui să îi răspundă lui Dante: când a avut loc creația, cât timp a rămas primul om în Rai, ce păcat a provocat izgonirea sa și ce limbă a folosit el. Acesta îi răspunde că păcatul a fost mândria, că facerea lumii a avut loc cu 6498 de ani înainte de această întâlnire, că limba pe care a vorbit-o dispăruse deja de pe vremea turnului Babel și că a stat în Rai cam șase ceasuri.

Adam explică faptul că izgonirea sa din Grădina Raiului nu a fost neapărat cauzată de gestul său de a mânca din pomul cunoașterii binelui și răului, ci mai degrabă de încălcarea limitei stabilite de Dumnezeu:

«O, fătu' meu, nu c-am gustat din lemn fu-n sineși cauza lungului exiliu, ci numai c-am trecut și peste semn».¹⁰

În căutarea fructului oprit în arealul cultural al Peninsulei italiene nu putem să nu remarcăm cât de divers a pătruns de-a lungul timpului în imaginarul colectiv al acesteia: de la smochin la strugure, rodie sau măr, fructul oprit trasează, prin prezența sa, un parcurs amplu și dens de la

⁷ Dante Alighieri, *op. cit.*, Purgatoriul, XXXII, vv. 40-56.

⁸ Dante Alighieri, *op. cit.*, Purgatoriul, XXXII, vv. 36-51: «Forse in tre voli tanto spazio prese / disfrenata saetta, quanto eramo / rimossi, quando Beatrice scese. / Io senti' mormorare a tutti „Adamo”; / poi cerchiaro una pianta dispogliata / di foglie e d'altra fronda in ciascun ramo. / La coma sua, che tanto si dilata / più quanto più è sù, fora da l'Indi ne' boschi lor per altezza ammirata. / „Beato se', grifon, che non discindi / col becco d'esto legno dolce al gusto, / poscia che mal si torce il ventre quindi”. / Così dintorno a l'albero robusto / gridaron li altri; e l'animal binato: / „Sì si conserva il seme d'ogne giusto”. / E vòlto al temo ch'elli avea tirato, / trasselo al piè de la vedova frasca, / e quel di lei a lei lasciò legato».

⁹ Dante Alighieri, *op. cit.*, Paradisul, XXVI, v. 91: «Pomo che maturo solo prodotto fosti».

¹⁰ Dante Alighieri, *op. cit.*, Paradisul, XXVI, vv. 115-17: «Or, figliuol mio, non il gustar del legno / fu per sé la cagion di tanto essilio, / ma solamente il trapassar del segno».



literatură la istoria artei în acest impresionant și fascinant spațiu cultural-artistic.

Referințe:

1. *** *Biblia sau Sfânta Scriptură*, apărută cu binecuvântarea Preafericitului Părinte Patriarh Daniel, București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2008.
2. *** *La Bibbia tradotta, la Bibbia tradita*, EDB, Bologna: Lapise, 2014.
3. *** *La Sacra Bibbia ossia L'Antico e il Nuovo Testamento*. Tradotto fedelmente dall'originale in italiano, Milano: Depositi di Sacre Scritture, 1903.
4. AA VV, *Dizionario biografico degli italiani*, LII, Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1998.
5. AA VV, *Le Sacre Scritture di Gerusalemme*, Conferenza Episcopale Italiana, Firenze: EdiMedia di Fabio Filippi e C. Sas, 2014.
6. AA VV, *Micul Dicționar Academic*, Vol. III, I-Pr, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan” - Al. Rosetti, București: Editura Univers Enciclopedic, 2003.
7. Alighieri, Dante, *Divina Comedie*, traducere de George Coșbuc, Ediție îngrijită și comentată de Ramiro Ortiz, Iași: Editura Polirom, 2000.
8. Beretta, R., Broli, E., *Cele unsprezece porunci*, Prefața lui Msgr. G. Ravasi, Piemme: 2002.
9. Bosco, U., Reggio, G. in Dante Alighieri: *La Divina Commedia a cura di —*, Firenze: Le Monnier, 1979.
10. Pozzoli, Girolamo, *Dizionario di ogni mitologia e antichità*, Milano: Presso Batelli e Fanfani, Tipografi e Calcografi, 1806.
11. Quintavalle, C., *Il Medioevo delle cattedrali. Chiesa e Impero: la lotta delle immagini (secoli XI e XII). Catalogo della mostra* (Parma 2006), Milano: 2006.
12. Rochardson, Lawrence, *A New Topographical Dictionary of Ancient Rome*, Johns Hopkins University Press, 1992.
13. Sapegno, Natalino, in Dante Alighieri: *La Divina Commedia a cura di —*, Firenze: La Nuova Italia, 1992.

USING VISUAL MATERIALS IN ESP CLASSES

Irina Janina BONCEA*

Abstract:

In the age of speed and globalisation, in which time is of the essence and gratification must be instantaneous, ESP teachers are faced with new challenges in developing intrinsic motivation in students, in producing relevant and accessible course content while maintaining academic standards of education and evaluation. Visual materials included in ESP course content display the advantage of offering instantly accessible input, capturing essence and rendering metaphoric content while simultaneously enabling creative speaking and writing. The current paper attempts to emphasise the advantages of using visuals in ESP coursebook design as well as during ESP classes. The final section of the paper provides a number of selected examples in which various types of visuals are used in developing integrated skills.

Keywords: *visuals, integrated skills, neural pathways, thought-provoking imagery, creativity, learner autonomy*

Introduction

A major goal of ESP teachers is to provide well-chosen and verified input that is comprehensible for the students, while using the target language as much as possible during the lesson and stimulating relevant output on the part of the students. A helpful tool in this direction is to include visual material in ESP teaching and learning in order to facilitate students' access to informational content, to stimulate creativity and activate autonomy in language learning. Because the focus of ESP classes revolves around the development of job-specific skills (interpreting graphs, summarizing, arguing for or against an idea etc.), specialized vocabulary and field-specific discussions, visual material is vital to deepening the grasp of concepts, developing a mindset and ensuring adequate production. Visuals in the form of tables, graphs, pictures, flashcards, prompts, diagrams, pie-charts, videos etc., provide instant access to a realm

* University of Craiova, Department of Applied Modern Languages.

of imagery that translates into the setting for further knowledge, a scenery of well-staged images that act as the background for the input of information and the output of students' language production. From this perspective, teachers can design various communicative activities based on visuals (Bălănescu 2018, p 72).

According to Shams and Seitz (2008), when engaging with the external world, if multiple senses are used, it is far more likely to deepen understanding and retain the informative content. The use of several senses simultaneously instead of a single sense as a primary source of information ensures multiple cognitive associations and deepens our experience of the learning situation, which, in turn, ensures long-term retention. At the same time, the neural pathways for deeply embedded knowledge are activated, as the pre-existent data is retrieved and used to comprehend and integrate the new information into a system with parameters that had already been set. They have successfully demonstrated that *"multisensory training can be more effective than similar unisensory training paradigms[...]"* and that *"storing and retrieving perceptual information is intended by default to operate in a multisensory environment, and unisensory processing is often suboptimal as it would correspond to an artificial mode of processing that does not use the perceptual machinery to its fullest potential"* (ibid. p.5). With these conclusions in mind, teachers have been forced to admit that language classes that resort to unisensory perception are failing in their attempt to stimulate the students full learning potential or to create intrinsic motivation, autonomy and confidence. Therefore, teaching paradigms are being reconsidered and optimized in order to produce increasingly better student output.

Or, as simply put by Carney and Levin (2002, p.8) visual materials serve as *metal scaffolds* for the students, serving as structures of reinforcement for the learned content. At the same time, using visuals provides teachers with the ability to correlate and coordinate abstract concepts by making the learning process more concrete (Mannan 2005, p. 108). In other words, visual materials render a more palpable grasp of concepts and enable students to advance to a higher level of abstractness by furthering the thought processes into a thought-provoking experience.

As further emphasized in the literature (Oxford: 2001, p. 8) visual materials also possess the ability to create harmony between students and the instructional methodology and materials used. In ESP learning and teaching, teachers are faced with a multitude of learning styles, ranging from the visual learners, who will evidently benefit from the visual aids, all the way to *'kinesthetic and tactile learners [who also] enjoy working with tangible objects, collages and flashcards too'* (Oxford, 2001, p. 105).



Once students begin to feel comfortable with the visual materials and the methodology, they are to be expected to perfect their performance, to display more confidence and experience low anxiety (Ibid., p. 105). Moreover, we may add that students should feel more inclined to developing learning autonomy,

i.e. require teacher guidance to a lesser degree as a result of feeling confident that they have understood the key concepts and are now able to take charge of their own learning, research more into the subject and share findings with peers.

Essential and Modern, Yet Insufficiently Used

Despite the undeniable free circulation of ideas with visual content in the last decades and although ESP coursebook development has enjoyed a great deal of attention recently, a reluctance to include visual aids and to apply various visual-oriented strategies and techniques in ESP courses and coursebooks is to be noticed. For example, while the importance of visual features is recognized and much applauded in ESP materials, according to some researchers including Riazi (2006) their absence in current ESP textbooks is evident.

Dudley-Evans and St John (1998) support the idea that key graphic representations such as lists, columns, tables, matrices, tree diagrams, charts and mind maps are indeed essential in extracting and reorganizing the information in ESP textbooks, particularly technical and business courses.

One possible explanation of this scarcity of visual materials in ESP courses is that teachers have become so preoccupied with overloading courses with information that visual material is considered trivial and, perhaps, occupies space while rendering little informational content. But whatever visuals may lack in quantity, they compensate for in quality: the information rendered is more easily retainable, concentrated and extremely interesting.

ESP teachers may experience a sense of reluctance in including multiple visual materials in their courses as they may believe that pictures, tables and piecharts, videos and other visuals comprise too little information or, on the contrary, too much of it. If information is extremely summarised, there is a misconception that the student has not been given enough input. In which case, students need to compensate, expand and further the information which, in itself, is a tool for gaining learning autonomy. If the information is abundant and self-explanatory, students may feel that they are not called upon to contribute or that the teacher may be patronizing or pedantic, which may cause a sense of low self-esteem on the part of the students and a feeling of dependency for future learning. If this were the

case, teachers should rest assured that students possess an arsenal of coping mechanisms that will guide them through the tasks associated with the visual material that exceeds in informational content. The condition for this to occur is that the tasks associated with the visuals raise the level of the discussion beyond the level of information rendered thus calling upon students' ability to infer, deduce, speculate, conceptualise etc.

Although teachers are extremely creative due to the nature of their profession, another possible reason for insufficient visual aid during ESP classes may reside in the fact that using relevant visuals stretches the limits of teachers' creativity and appeals to their ability to select visuals that are relevant to the informational content within the framework of a teaching strategy. Which, in turn, entails a vision, a lot of hard work on the part of the teacher and a constant reflection of what works and what doesn't. And this process can prove to be challenging, time consuming and self-guided, hence the need for specialized courses, peer-to peer consultation and constant institutional support for teachers going through this endeavour.

Examples of Using Visual Materials to Develop integrated Skills

Preparing students for their future professional lives has brought to the surface the need of a language for genuine communication in ESP, which fits into the constructivist learning perspective framework supporting the idea that language learners should engage in activities fostering real life use of language rather than memorizing rules (Hart, 2003). Hence the need for visuals capturing situations that students are likely to encounter in their future careers. In the following section, we shall provide some examples of visual aids associated with specific skills to be developed as used by the author in her technical courses (Boncea, 2019; 2013). The selected examples will focus on developing Speaking skills with additional tasks integrated into the main focus skill so as to develop multiple skills in integrated fashion. Thus, the visuals are introduced initially as a speaking task to act as icebreaker, in the second and third stages to develop into an extension activity (writing/reading/listening). Various types of visuals have been employed to demonstrate the versatility of developing visuals to serve as diversified and genuine material.

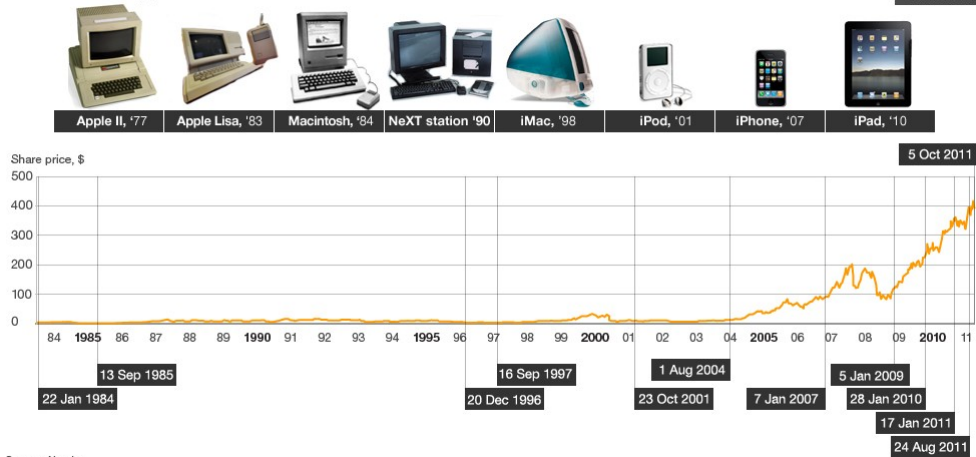
Example 1

Stage 1: Speaking Type of visual: Graph

Task: Study the evolution of Apple company and discuss what you notice in the picture. Make associations, inferences, deductions, speculate, compare and contrast information.

Steve Jobs and Apple

CLICKABLE



Retrieved from <https://www.bbc.co.uk/news/business-15197288>

Stage 2: Listening and Reading Type of visuals: YouTube Video

Task: Watch the video of how APPLE evolved into the company it is today. https://www.youtube.com/watch?v=Kt_8liBFmdl

- Which information displayed in the graph is also mentioned in the video?

- What is the new information you have retained?

Stage 3: Writing

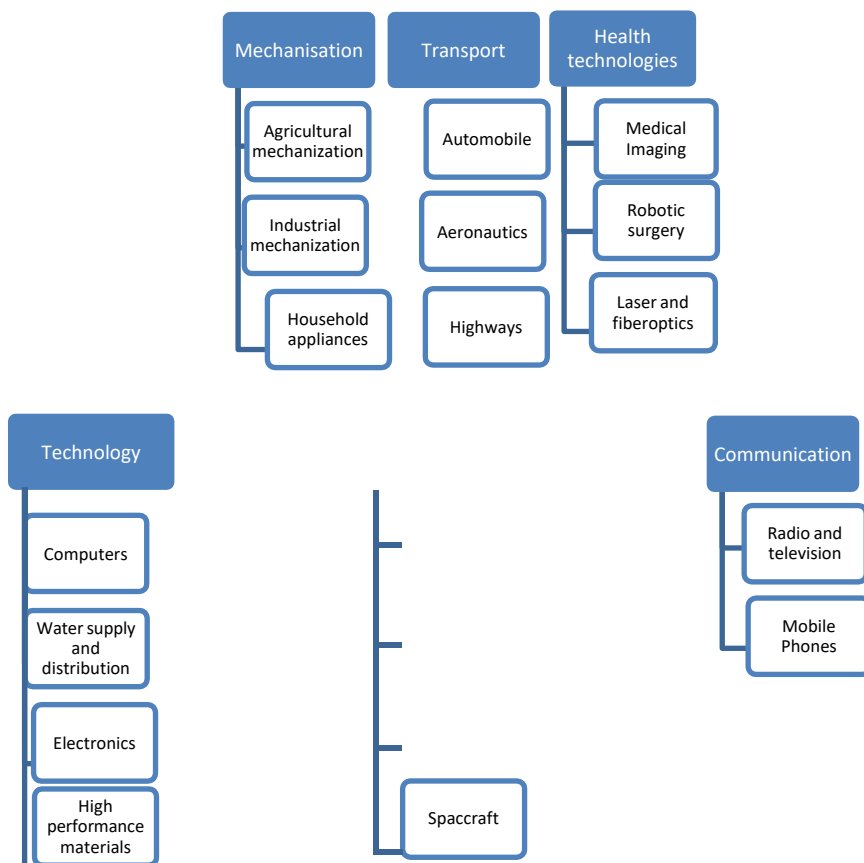
Task: write a summarised account of how Apple became successful. Highlight the events that changed the life of the company, make inference and suppositions in expressing your opinions, explain how the events affected the company.

Example 2

Stage 1: Speaking

Type of visual: Diagram

Task: How many of the 21st century's greatest IT achievements have you used in recent years? Explore the following list of the domains that boast top technological achievements and discuss the various applications of Information Technology and computing to each category. Initialize a debate on the topic 'which achievement is the greatest?'



Stage 2: Writing

Task: Produce a similar diagram on the topic **Computing Domains Offering Excellent Employment Opportunities Nowadays.**

Example 3

Stage 1: Speaking using Past Tense Type of visuals: Prompts

Task: Discuss the most significant events of your past life up to the present moment. Use the prompts below to reconstruct essential events in your life:

BE BORN

GROW UP/ LIVE (IN)

MOVE HOUSE/ MOVE TO ANOTHER TOWN START PRIMARY/ SECONDARY/HIGH SCHOOL DISCOVER AN INCLINATION TOWARDS SCIENCE DEVELOP A PASSION FOR COMPUTERS

FINISH SCHOOL/LEAVE SCHOOL DECIDE TO STUDY COMPUTER SCIENCE GET A JOB/DECIDE NOT TO GET A JOB

START TO LEARN ABOUT PROGRAMMING START/GO TO UNIVERSITY
BECOME UNEMPLOYED/ APPLY FOR ANOTHER JOB or TRAINING
PROGRAM

BECOME FREELANCE

IMPROVE QUALIFICATIONS BY TAKING ADDITIONAL COURSES

Stage 2: Integrated Writing

Task: Write a letter of application for a Technical university, describing how you became interested in Science.

Example 4

Stage 1: Reading and Guided Speaking

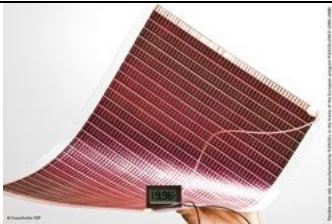
Type of visuals: Table with pictures- the Future Tense

Task: Study the table below containing verbs. Use them to describe the emerging technologies presented in the second table.

Table 1: verbs

expect	assume	predict	believe	anticipate	hypothesize	be sure
could say	be convinced	be sure	suppose			

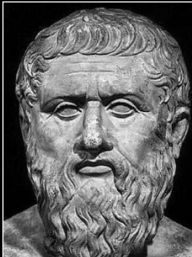
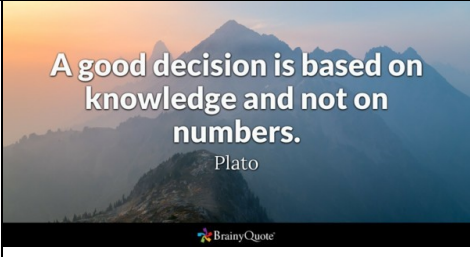
Table 2: Emerging Technologies

Highly Rugged and Light- weight Liquid Crystal Displays Scientists at the University of Stuttgart have started the development of very robust and extremely lightweight displays within the research project LiCRA. Instead of common glass substrates these displays are based on plastic foils what makes them flexible.		Future applications
Weathering-resistant and long-term stable solar film for building-integrated photovoltaics Flexible solar cells to date often lack weathering-resistance and a satisfactory service lifetime. The active layers within a thin-film solar module in particular are very sensitive to water-vapor and oxygen and have to be given the best possible protection against ambient conditions.		Future applications

Stage 2: Writing: Write a few ideas about what the technology will actually be used for, what applications it will have in the future etc.

*Example 5***Stage 1: Free speaking****Type of visuals: table/ pictures/quotes**

Task: Discuss the following quotes about the importance of numbers.

Both uttered by the same philosopher	
 Numbers are the highest degree of knowledge. It is knowledge itself. — Plato — AZ QUOTES	 A good decision is based on knowledge and not on numbers. Plato BrainyQuote
Uttered by two different mathematicians	
 Numbers constitute the only universal language. — Nathanael West — AZ QUOTES	 NUMBERS rule the universe. Pythagoras

Stage 2: Guided speaking Task: Answer the questions:

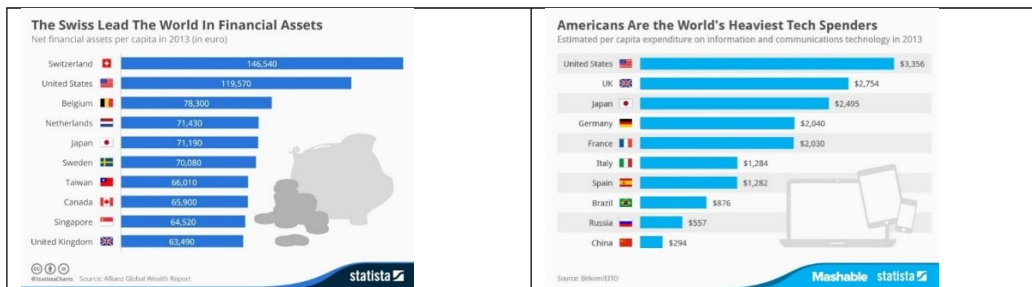
- Which approach to numbers do you adhere to: the philosophical or the mathematical approach? Or both?
- What do you find interesting about numbers?
- What can advanced knowledge of mathematics bring to the future of mankind?

Stage 3: Follow-up Writing: write an opinion essay entitled: **Numbers Make the World Go Round.**

*Example 6***Speaking**

Type of visuals: Comparative Graphs **Stage 1: Reading** Complex Numbers

Task: Look at the graphs below and read the numbers.



Stage 2: Speaking

Task: Compare/contrast the information about countries in the second chart from the perspective of how much they spend on technology. Speculate about what makes it possible for some countries to spend so much on technology. Is there any connection between GDP and Technology expenditure? Are you surprised by any of the positions in the ranking? Why do you think some countries spend more on technology than others?

Stage 3: Writing

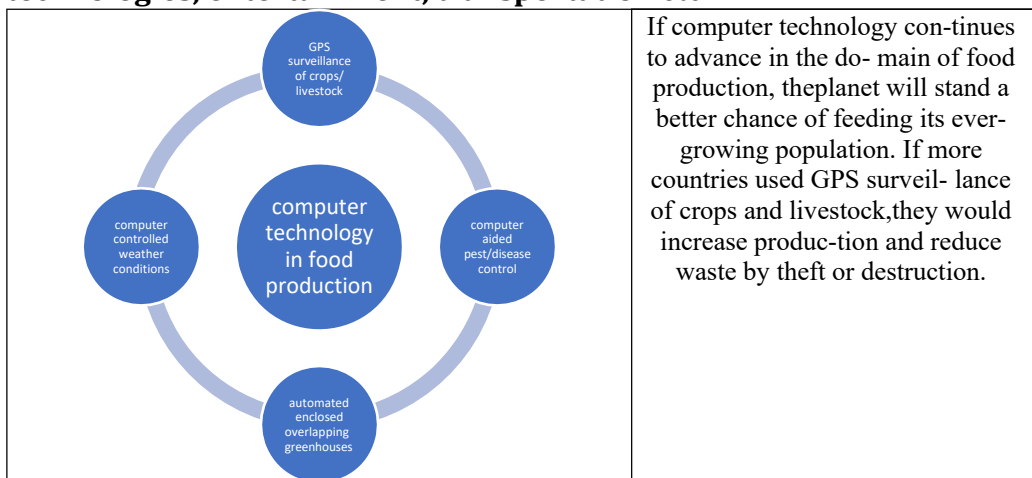
Task: Use the statistics cited above to write an argumentative/opinion essay entitled:

The Big Guns in Money Making and Spending across the Globe.

Example 7

Stage 1: Speaking and Reading Type of visuals: Spidergram

Task: study the spidergram below and read the associated text. Discuss the future of computers if they continue to expand at the current rate. Refer to **access to resources, food production, pollution, medical technologies, entertainment, transportation** etc.



Stage 2: Writing

Task: Use conditional sentences and write an argumentative account similar to the example in the spidergram.

Stage 3: Listening and Speaking

Visual used: YouTube video

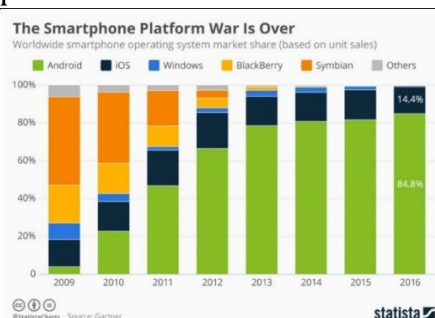
Task: Watch the video *What If The World Turned Vegetarian* at <https://www.youtube.com/watch?v=ANUoAdXfA60>. Discuss 3 ways in which the spidergram relates to the video.

Example 8

Stage 1: Speaking

Type of visuals: Column Graph

Task: Discuss the information provided by the graphs below, retrieved from <https://www.first-post.com/business/windows-os-powered-tablets-to-account-for-18-of-market-by-2019-report-2519104.html>. Compare, contrast, speculate on possible causes for the changes.

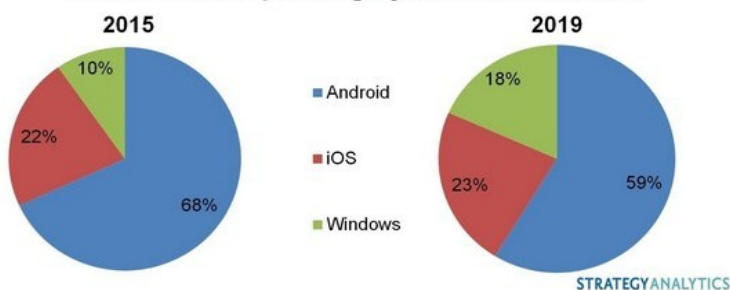


Stage 2: Writing

Type of visuals: table and pie charts

Task: Analyze the pie charts and explain the title. Explain the evolution of the market share, speculate about probable reasons, support your opinion with arguments.

Global Tablet Operating System Market Share





Conclusions

Visual aids assist ESP teachers in their challenge to help create mental connections and multiple paths for information retrieval in the brain. Together with the informational input and the teaching and learning strategies and techniques, teachers may help alter students' perception of the world and endow them with a glimpse of vision. Students will thus increase in motivation and engagement in what is being taught, they will become more energetic, enthusiastic and optimistic. Moreover, in developing learning autonomy it is essential for learners to be provided with aids that have the ability to boost confidence and facilitate the forming of multiple connections and neural paths. Teachers' using visuals in the integrated skills approach and individual resourcefulness to the teaching/learning/assessment process have the potential to facilitate students understanding and learning of core concepts, specialized vocabulary and lead to job-specific abilities (including spoken and written communication and language abilities).

References:

1. Bălănescu, O., *Developing Teaching Skills with an Eye on Business English*, Editura Sitech, Craiova, 2018.
2. Boncea, I., *English for Engineering*, Editura Universitaria, Craiova, 2013.
3. Boncea, I., *English for Computers and Information Technology*, Editura Sitech, Craiova, 2019.
4. Carney, R.N., & Levin, J.R., (2002), Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
5. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
6. Hart, I., (2003), The outsider's gaze: A learner-centered approach to language – teaching materials. *Educational Media International*, 40, 287-292. DOI: 10.1080/0952398032000113202
7. Mannan, A., *Modern Education: Audio-Visual Aids*. New Delhi: Anmol Publications, 2005.
8. Oxford, R.L., (2000), 'Language Learning Styles and Strategies' in Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 359-367). Boston: Heinle and Heinle.
9. Riazi, A., (2005), *Features of quality EAP textbooks: insights from literature and book reviews*. In Kiani, G. R., & Khayamdar, M.
10. Shams, L. and Seitz, A.R., (2008), "Benefits of multisensory learning". TICS-721. Available at http://faculty.ucr.edu/~aseitz/pubs/Shams_Seitz08.pdf



Online resources:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=ANUoAdXfA60>
2. https://www.youtube.com/watch?v=Kt_8liBFmdI
3. <https://www.bbc.co.uk/news/business-15197288>
4. <https://www.firstpost.com/business/windows-os-powered-tablets-to-account-for-18-of-market-by-2019-report-2519104.html>

À LA LUMIERE DU PETIT MATIN – AGNES MARTIN-LUGAND

Ileana Mihaela CHIRIȚESCU*

Abstract: «In the early morning light»

Hortense loves Aymeric, a married man, met by chance. One day when she was on her way to dance school, Hortense lost her wallet. It was Aymeric who found the wallet and always he who sought the owner to return it. Between Hortense and Aymeric, it was love at first sight. From that moment, Hortense's life changed completely.

Hortense loved Aymeric, even though she knew reality very well. In turn, Aymeric loved his wife and his family life. He had two daughters and Hortense was aware that she represented only a pleasure that Aymeric had the chance to afford outside of his family life. Hortense's love for Aymeric lasted for several years, with the necessary interruptions. All this time, Aymeric had his normal family life. After a trivial incident, the distance between Hortense and Aymeric appeared. Hortense had to retire to her parents' mansion and forget about her love. Hortense's life changed completely when he returned to his childhood. She met the mature love she needed.

Keywords: love story, hazard, trust, change

1. Préliminaires

Psychologue de formation, Agnès Martin-Lugand, s'est tournée vers l'écriture et a publié un premier roman *Les gens heureux lisent et boivent du café* en auto-édition sur la plate-forme Kindle d'Amazon.com, le 25 décembre 2012. Le roman a été un énorme succès et il a été traduit en trente-trois langues. Agnès figurait parmi les dix auteurs français les plus vendus.

À la lumière du petit matin d'Agnès Martin-Lugand, est un livre de recherche continue de soi, une route pas facile, parsemée de nombreux tourments intérieurs.

Le roman est écrit à la première personne, du point de vue d'Hortense, un professeur de danse qui se trouve dans un moment critique de sa vie. Depuis son enfance, Hortense avait été passionnée de danse. Parce qu'ils avaient des possibilités matérielles, ses parents avaient

* Université de Craiova, Département de Langues Modernes Appliquées.

construit pour elle une élégante salle de danse dans une dépendance du leur manoir.

La maison de ses parents de Luberon, joue un rôle essentiel dans la vie d'Hortense. D'ailleurs, la maison avait représenté une chose importante pour ses parents aussi.

À l'époque où ils avaient perdu tout espoir d'avoir un enfant, ils avaient investi leurs économies dans cette ruine à restaurer – une vieille ferme qu'ils avaient baptisée ironiquement la Bastide – et décidé de quitter la ville pour s'y installer. Ce projet fou devait être leur bébé, et finalement, il y avait eu des biberons à donner et des couches à changer.

(Martin-Lugand, Agnès, 2018:13)

Hortense, la quarantaine, est professeur de danse à Paris. Elle a repris la gestion d'une école de danse avec Bertille et Sandro.

Le roman est écrit de manière claire, il a un fil épique très bien établi. L'écriture est fluide et le lecteur suit facilement les destinées décrites dans le roman.

Il y a quatre ans, Hortense, fille unique, a perdu ses parents qui se sont donné la mort suite à la maladie de la maman. Un véritable chamboulement!

2. Une histoire d'amour compliquée

Hortense aime Aymeric. Un homme marié qu'elle a rencontré, par hasard. Un jour, quand elle se dirigeait vers l'école de danse, Hortense a perdu son portefeuille. C'était Aymeric qui a trouvé le portefeuille et ensuite celui-ci a cherché le propriétaire pour le rendre. Entre Hortense et Aymeric, c'était le coup de foudre. À partir de ce moment, la vie d'Hortense a complètement changé. Les rencontres entre les deux étaient très bien établies. Chaque semaine, lundi et jeudi, ils avaient un rendez-vous romantique. Pendant ces jours, le programme des amoureux était très bien établi par Aymeric. D'abord, les deux dînaient dans un restaurant (chaque fois dans le même restaurant), puis ils allaient dans l'appartement d'Hortense. Aymeric ne permettrait pas du tout à Hortense de lui téléphoner ou de lui écrire des messages. C'était toujours lui qui l'appelait.

Hortense aimait Aymeric, même si elle connaissait très bien la réalité. À son tour, Aymeric aimait sa femme et sa vie de famille. Il avait deux filles et Hortense était consciente qu'elle ne représentait pour Aymeric qu'un plaisir que celui-ci avait la chance de se le permettre en dehors de sa vie de famille. Hortense était amoureuse d'Aymeric, même si elle savait que n'était qu'une amante dans sa vie. Hortense était très appréciée à l'école de danse où elle était professeur. Certainement, du point de vue professionnel, Hortense se sentait épanouie. Les groupes qu'elle avait à l'école de danse, étaient nombreuses et composés d'adultes, mais aussi d'enfants.



Bertille et Sandro, les deux collègues de l'école de danse, connaissaient la relation d'Aymeric et d'Hortense, mais ils n'étaient pas d'accord avec cette relation. Les deux étaient conscients que leur amie souffrait à cause d'Aymeric, mais ceux-ci ne pouvaient pas choisir pour elle. Sandro était plus indulgent avec Hortense, mais parfois Bertille était douloureusement honnête.

Une soirée passée entre amis, au restaurant où le mari de Bertille était le propriétaire, allait changer les données de la vie d'Hortense. Aymeric avait invité les amis d'Hortense à passer une soirée ensemble. Ce soir-là, Hortense allait vivre un événement apparemment insignifiant.

Quand elle se dirigeait vers la toilette, Hortense est tombé et s'est cassé la cheville.

La réaction d'Aymeric était inattendue. Il était très en colère à cause de cette situation. Bien que tout le monde s'attende à ce qu'au moins ce soir-là, Aymeric reste pour s'occuper d'Hortense, il décide de rentrer chez soi.

S'il l'avait voulu, il aurait trouvé un moyen de rester avec moi. Une seule fois. Je n'ai pas demandé grand-chose. Il aurait dû inventer un mensonge convaincant pour sa femme. Mais il m'a semblé que ça lui coûte trop d'efforts. J'ai avalé mes larmes et ma douleur.

«Je sais, tu dois rentrer chez toi, tu n'as pas le choix», lui dis-je. «Je m'en occupe, je t'assure. Ce n'est pas grave».

(Martin-Lugand, Agnès, 2018 : 80)

Dès le lendemain matin, Hortense a dû se rendre à une clinique pour traiter sa cheville. Elle a également dû abandonner les classes d'école de danse.

En quelques heures, Hortense a dû surmonter le choc, mais aussi s'habituer à la nouvelle situation de sa vie. Aymeric voulait qu'elle soit la même que dans le passé, belle, saine, agile et joyeuse. Il semble qu'Aymeric n'ait pas besoin d'une autre version d'Hortense.

Les gens souhaitent qu'ils soient aimés. Ils ne veulent pas être supportés avec persévérante résignation.

(Russell, Bertrand, 2013:138)

En quelques jours, Hortense a décidé de revenir au manoir de ses parents. La vie à Paris, seule dans son appartement, devient insupportable pour Hortense. Par conséquent, Hortense a décidé de s'éloigner d'Aymeric, réalisant, si nécessaire encore, qu'il ne voulait pas quitter sa famille pour elle. Hortense a annoncé sa meilleure amie, Cathy, qu'elle était sur le point de revenir dans sa ville natale, dans le charmant manoir de ses parents.

Bien qu'elle soit contente de rentrer chez ses parents, Hortense a toujours des remords de quitter Paris, où elle vit sa relation amoureuse avec Aymeric.

Le manoir de ses parents qui a gardé tous les souvenirs de son enfance heureuse, l'atmosphère paisible du village, ses amis simples et tranquilles, tout cela a donné à Hortense le courage de poursuivre ses efforts pour quitter Paris.

Pratiquement, son appartement de Paris et le seul restaurant où ils dînaient deux fois par semaine, étaient les seuls endroits qu'elle partageait avec Aymeric. Certainement, les sentiments d'Hortense pour Aymeric étaient sincères. Simultanément, les sentiments d'Aymeric pour elle étaient réels. Hortense et Aymeric s'aimaient. Le problème de ces deux amoureux n'était pas le manque de sentiments mutuels, mais le manque de la possibilité d'amour partagé.

Même si elle savait que la vie paisible qu'elle passerait au manoir de ses parents lui serait bénéfique, Hortense s'est à peine débarrassée de Paris. Paris signifiait Lui, Aymeric, l'amour qu'elle avait connu et vécu si intensément, bien qu'elle n'ait jamais pu en profiter pleinement.

Quand nous étions ensemble, j'ai accepté ce qu'il m'offrait en faisant tous les efforts pour que nos moments puissent atteindre la perfection. Ma vie entière a été consacrée à sa préservation. J'avais renoncé à lui demander plus qu'il pouvait m'offrir. J'aurais voulu pouvoir aimer moins Aymeric, mais ça m'était impossible. J'étais comme un drogué. Un drogué qui ne peut pas renoncer à sa dose.

(Martin-Lugand, Agnès, 2018 : 61)

Pour Hortense, Aymeric signifiait quelque chose de précieux, de différent et de doux, de spécial. Leur relation existait, même s'ils ne pouvaient pas se permettre de passer beaucoup de temps ensemble, leur connexion était réelle, leur amour était si vivant et attrayant.

Il était difficile pour Hortense de reconnaître qu'elle était plus impliquée dans la relation avec Aymeric que lui. Mais d'un côté, Hortense s'est rendu compte qu'il était normal qu'il en soit ainsi. Elle était célibataire, sans parents, sans enfants, elle n'avait jamais été mariée. Aymeric avait une famille, une femme et deux filles. Quelle que soit la difficulté de cette vérité, il existait. Aymeric n'avait jamais été pleinement impliqué dans la relation avec Hortense. Aymeric appartenait à sa famille qu'il adorait, une famille à laquelle il ne s'était jamais proposé de renoncer. Aymeric était un homme qui savait très bien gérer sa situation. Hortense a représenté sa joie, sa jeunesse, sa beauté, son esprit d'aventure, la sortie de la vie quotidienne, l'abandon de la routine. Mais la famille d'Aymeric signifiait la vraie vie, ses réalisations, sa fierté.

De nombreux hommes adultes ont le sentiment que les femmes souffrent de dégradation et ne peuvent respecter leurs épouses que si elles détestent les contacts sexuels. L'homme sera instinctivement poussé à chercher ailleurs une



satisfaction sexuelle. Sa satisfaction instinctive, même s'il la ressent un instant, sera tronquée par le sentiment de culpabilité, de sorte qu'il ne soit heureux dans aucune relation avec une femme, que ce soit dans le mariage ou à l'extérieur.

(Russell, Bertrand, 2013:91)

Aymeric ne lui avait jamais promis un mariage, il ne lui avait pas donné de faux espoirs. Hortense, cependant, espérait que la situation change et qu'elle devienne l'épouse d'Aymeric.

L'espoir, toujours le même espoir qui ne me laisse pas tranquille !!!

«Alors, si tu ne veux pas partir, reste avec moi ! Pourquoi tu ne la quittes pas si tu ne peux plus vivre sans moi?»

(Martin-Lugand, Agnès, 2018 : 64)

Mathieu et Cathie attendaient avec impatience l'arrivée d'Hortense au manoir. Les deux vrais amis d'Hortense l'ont comprise, ils ne l'ont pas interrogée sur Aymeric, ils n'ont pas violé sa vie privée et ils ne l'ont pas regardée étrangement. L'atmosphère calme du manoir et les gens de la campagne ont donné à Hortense un autre souffle, une autre dimension à la vie et une autre perspective sur sa relation avec Aymeric. Mathieu et Cathie ont proposé à Hortense d'accueillir de nouveau des touristes au manoir. Parce qu'elle a décidé de passer une partie de l'été au manoir, il aurait été dommage de ne pas en profiter. Même si Hortense ne semblait pas ravie de l'idée dès le début, elle a finalement jugé approprié de gagner quelque argent pour investir dans les rénovations qui devaient être effectuées au manoir. Hortense a décidé de rester tout l'été au manoir, les touristes ont commencé à apparaître et sa vie est devenue beaucoup plus calme et plus paisible qu'à Paris. Hortense parlait de plus en plus rarement avec Aymeric. Il l'avait annoncé qu'il serait en vacances avec sa famille et qu'il ne pourrait pas parler au téléphone pendant une certaine période de temps. Dans son âme, Hortense avait décidé d'abandonner Aymeric parce qu'elle se rendait compte que leur relation était inutile et sans but. Aymeric aimait sa famille, Hortense voulait aussi une famille, et il était très clair que l'homme sur lequel elle pouvait compter, n'était pas Aymeric.

À l'école de danse de Paris, Hortense avait déjà été remplacée par une fille beaucoup plus jeune et très dévouée à la danse. Les choses semblaient se régler d'elles-mêmes. Mathieu était en charge des réparations au manoir, sa femme, Cathie (la meilleure amie d'Hortense) était à côté d'Hortense soutenant ses actions. Aymeric a découvert qu'Hortense ne prévoyait plus de retourner à Paris. Il s'est presque habitué à la situation. Il avait promis à Hortense qu'il réussirait d'une manière ou d'une autre à se rendre au manoir pour la rencontrer. Hortense voulait le voir, même si elle savait qu'il valait mieux qu'ils ne se revoient jamais.

3. Le changement

Un personnage étrange, Élias, est apparu dans le paysage du manoir. Mathieu l'a amené au manoir pour passer la nuit car sa voiture avait été endommagée. Élias semblait un homme inquiet, sans aucun désir de vivre, très calme et toujours en fuite.

À peine, Hortense a réussi à établir une connexion minimale avec Élias parce qu'il disparaissait toujours. Le matin, il se réveillait le premier, ne buvait qu'une tasse de café et disparaissait. Finalement, Élias a décidé de rester plus longtemps au manoir parce que Mathieu avait lui proposé de l'aider à son entreprise de construction. Hortense est devenue de plus en plus curieuse en ce qui concerne la vie d'Élias. Comme il disparaissait tôt dans la matinée, Hortense se rendait quotidiennement dans la pièce où Elias séjournait pour la nettoyer. C'est ainsi qu'elle avait découvert un cahier qu'Élias l'utilisait comme son journal intime.

Depuis qu'Élias est apparu au manoir, pour Hortense, a commencé une nouvelle étape, celle dans laquelle chaque matin elle était soucieuse de lire ce qu'Élias avait écrit dans son journal intime. En lisant le journal intime d'Élias, Hortense a appris qu'il était un homme solitaire :

Depuis des mois, il était toujours sur la route. Il se déplaçait d'un coin à l'autre de France, travaillant dans des usines ou dans des fermes et il était le plus souvent payé quotidiennement. Il restait où il pouvait dormir et manger avec peu d'argent. Parfois, il dormait dans sa voiture. En tout cas, il avait renoncé à sa profession. Il vivait dans la solitude, dans le silence et le travail, dans la tentative évidente de s'épuiser et de ne laisser que quelques heures pour son repos pour que son corps ne cède pas.

(Martin-Lugand, Agnès, 2018 : 199)

Un matin, par hasard, Hortense a vu qu'Élias avait un certificat de docteur. Élias était-il médecin ? Si oui, pourquoi n'a-t-il pas fait son travail ? Pourquoi un médecin aurait-il accepté de travailler dans un chantier ? Il y avait beaucoup de questions sur cet homme qui ne semblait pas un mauvais homme, mais qui, à coup sûr, cachait avec douleur dans son âme de lourds secrets. Le temps passait et Élias n'avait pas l'intention de quitter le manoir.

Hortense a décidé qu'Élias ne paierait plus le loyer au manoir. Les deux ont fait un pacte. Si Élias aidait Hortense à rénover la salle de danse du manoir, il pourrait garder tranquillement sa chambre.

La salle de danse avait été construite par son père quand celui-ci s'est rendu compte qu'Hortense avait cette belle passion. Ainsi, officiellement Élias a perdu son rôle de touriste est il a gagné le statut d'ami intime d'Hortense.



D'une part, Hortense se rapprocha lentement d'Élias, et d'autre part, elle s'éloigna rapidement d'Aymeric.

Si on parle d'Aymeric: celui-ci a dit à Hortense qu'il allait lui rendre visite au manoir de ses parents. Hortense a reçu la nouvelle avec joie, mais aussi avec doute. Celle-ci pensait que le retour d'Aymeric lui apporterait plus de chagrin que de bonheur.

Dit et fait. Ainsi, dans l'obscurité de la soirée, Aymeric est apparu au manoir. Hortense a accueilli Aymeric avec enthousiasme, ils se sont embrassés tendrement, ils ont passé une nuit passionnée ensemble, et le matin, Aymeric est parti pour régler ses affaires. Les réunions d'affaires étaient la raison pour laquelle Aymeric était venu au Luberon. Du moins, c'est ainsi que sa femme le savait.

Un déclic s'est produit pendant la soirée suivante, quand Aymeric est revenu de la réunion d'affaires et a appelé sa femme. Hortense l'observait de loin, quand il parlait à sa femme au téléphone. Aymeric avait l'air heureux, il était détendu, son visage était brillant et lumineux. Aymeric aimait sa femme, et cela a été confirmé une fois de plus à Hortense.

Pendant la nuit, les deux n'ont plus été si tendres. Au contraire, ils ont souffert en silence comme si leur relation était déjà rompue. Il y a eu un autre épisode de pleurs le matin suivant quand une touriste a félicité Hortense pour la beauté de son mari. Elle croyait qu'Aymeric était son mari.

Aymeric est parti. Ils savaient tous les deux que c'était fini. Hortense continua de s'occuper des touristes du manoir, de la salle de danse et du journal intime d'Élias.

Rien n'était plus comme auparavant. Paris semblait très éloigné et très étrange à Hortense. Ni même les appels téléphoniques des collègues de la salle de danse de Paris, n'étaient plus fréquents.

Les collègues de la salle de danse de Paris ont invité Hortense au spectacle de la fin de l'année. Hortense ne pouvait pas manquer. Elle devait voir ses élèves danser.

Hortense savait qu'il verrait Aymeric. Pour la dernière fois. Voilà ce qui s'est passé. Hortense a vu pour la dernière fois Aymeric dans un café près de la salle de danse. Ils se parlèrent un peu. Ils n'avaient plus grand-chose à se dire. Les larmes aux yeux, Aymeric a compris qu'Hortense avait le droit d'être heureuse. Hortense avait le droit de se marier, d'avoir un homme à côté d'elle. Hortense avait le droit d'être aimée, admirée, gâtée par un homme. Aymeric le savait et savait qu'il avait bénéficié pendant plusieurs années de la joie et de la beauté d'Hortense.

C'est fini. Hortense avait nettoyé son appartement parisien. Elle avait jeté tout ce qui lui rappelait d'Aymeric: les photos, le gel douche qui appartenaient à Aymeric, la chemise de celui-ci. L'appartement de Paris

était devenu étroit pour Hortense. Il lui manquait l'air montagnard du Luberon, la vie paisible de la campagne. Tandis qu'Hortense mettait les choses au point à Paris, Élias s'occupait de sa propre initiative des touristes du manoir. Élias s'était rapproché d'Hortense. Il venait de terminer la rénovation de la salle de danse du manoir, il savait tout ce qu'il avait à faire pour les touristes qui venaient et il semblait qu'il veuille rester à côté d'Hortense.

Hortense a aidé Elias à libérer son âme. Elle avait découvert qu'Élias était médecin, que malheureusement il ne professait plus car, dans le village où il avait été médecin, pendant une nuit pluvieuse s'était produite une tragédie: un enfant était mort et ses parents l'accusaient de ne pas le sauver. C'était le moment quand Élias avait quitté son frère et sa vie de famille.

Mais, semble-t-il, la bénédiction était venue. Les gens du village où il avait été médecin, avaient réalisé qu'il n'avait pas été coupable. Les villageois désiraient qu'il revienne comme médecin dans leur village. Élias oscille. Il serait resté au manoir. Il serait parti. Il aurait commencé une relation avec Hortense. Ou non. Les choses ont avancé. Les deux ont passé une nuit romantique ensemble.

Le lendemain matin, Élias est parti. Hortense pensait qu'il était parti définitivement. Il a lu ce qu'Élias avait écrit dans son journal intime, des choses qu'il n'avait pas eu le courage de les dire. Hortense a ainsi appris qu'il voulait rester au manoir avec elle. Élias savait qu'Hortense lisait son journal. Mais il a accepté parce qu'il était plus facile pour lui qu'Hortense découvre de cette façon son passé. Élias ne se sentait pas capable de lui dire toute la vérité.

La vie d'Hortense a radicalement changé à l'arrivée d'Elias au manoir. Bien qu'elle ne pense pas qu'elle oublierait Aymeric si facilement et si rapidement, Hortense s'est trouvée face à ce fait. Il est tombé amoureux d'Élias, un homme sérieux qui lui a offert la stabilité. Aymeric est resté un beau rêve de la jeunesse d'Hortense.

Par leur nature, les corps comportent en eux un Éros et l'autre. En effet, ce qui est sain diffère entièrement de ce qui est malade. Donc, l'un est l'amour qui est dans quelque chose de sain et l'autre qui est dans quelque chose de malade.

(Platon, 2017:106)

4. Conclusions

L'amour d'Hortense pour Aymeric a duré plusieurs années, avec les interruptions nécessaires. Pendant tout ce temps, Aymeric a eu sa vie familiale normale. Après un incident banal, la distance entre Hortense et Aymeric est apparue. Hortense a dû se retirer dans le manoir de ses parents pour oublier son amour de Paris. La vie d'Hortense a



complètement changé quand elle est revenue à la campagne. Elle a rencontré l'amour mature dont elle en avait besoin. Élias allait devenir le grand amour d'Hortense.

Le temps d'action optimal s'inspire mutuellement. Chacun d'eux reçoit l'affection avec joie et, à son tour, la donne sans effort, puis, chacun trouve le monde entier plus intéressant grâce à ce bonheur mutuel.

(Russell, Bertrand, 2013:162)

Références:

1. Martin-Lugand, Agnès, (2018), *Lumina unui nou început*. București: Editura Trei. Platon. (2017). *Banchetul sau despre iubire*. București: Editura Humanitas.
2. Russell, Bertrand, (2013), *În căutarea fericirii*. București : Editura Humanitas.

O LUME MICĂ ÎNTR-O LUME MARE - ROLUL DIMINUTIVELOR ÎN CONTURAREA PERSONAJELOR DIN CALUL DRACULUI

Ramona Adina ȘENDRESCU*

Abstract:

This study's main objective is to identify the reasons that determine I.L. Caragiale to use diminutives during the dialogue between the main characters from "Calul dracului". The female beggar uses diminutives more often than the young devil because women are considered to be more talkative than men.

The conclusion that the speech with diminutives used by the main characters from "Calul dracului" is a proof of the unmatched linguistic genius of I.L. Caragiale for expressing the most subtle and varied emotional tone.

Keywords: *diminutive, affection, irony, characters, communication*

1. Considerații preliminare:

Studiul nostru se înscrie într-o linie investigativă de relevare a unor particularități de ordin estetic, într-ale cărui pagini ne propunem să discutăm pe marginea diminutivelor reperate în povestirea *Calul dracului* de I.L. Caragiale.

Alegerea subiectului sugerat de titlul articolului „O lume mică într-o lume mare rolul diminutivelor în conturarea personajelor din *Calul dracului*”, nu este întâmplătoare, întrucât numărul diminutivelor este unul relativ însemnat în economia textului. Cercetarea vizează impactul utilizării acestor forme diminutive de către personaje în relațiile directe.

În final, pentru o analiză obiectivă, am excerptat diminutivele din text, realizând un inventar al formelor diminutive cu scopul de a facilita identificarea anumitor constante relevante, pe care ne-am propus să le evidențiem, întrucât reprezintă o caracteristică a acestei povești a lui Caragiale.

* Asistent univ. dr., Departamentul de Limbi Moderne Aplicate, Universitatea din Craiova.



2. Considerații teoretice:

Diminutivele „prezintă referentul ca având dimensiuni mai mici decât referentul cuvântului de bază”¹. Acestea reprezintă o particularitate a limbii române, moștenită din latină și continuată până astăzi, caracterizând în special limbajul popular sau familiar.

În literatura română diminutivul este utilizat cu o funcție estetică, ca marcă a exprimării artistice: începând cu formele de creații folclorice (balade, doine etc.) unde predomină diminutivele de tip afectiv, continuând în secolul al XVII-lea cu poeții Văcărești la care diminutivele devin stereotipii ale ornamentării și în secolul XVIII-lea cu Vasile Alecsandri care rămâne fidel modelului popular. Contrare sunt atitudinea lui Heliade Rădulescu pentru care diminutivul ilustra decăderea, împruinarea unei limbi și a lui George Coșbuc care în studiul *Mania cuvintelor* susținea că nu „e de dorit ca românii să aibă o limbă «diminutivată»”²

Încă din 1867, Titu Maiorescu, în excursul său asupra stării poeziei române (*O cercetare critică asupra poeziei române de la 1867*), discută despre acest tip de cuvinte care sunt un bun exemplu „de decadentă limbistică”³. Plecând de la aceste premise, Maiorescu își continuă demersul critic asupra diminutivelor, precizând totuși că nu trebuie alungate, ci, din contră, acestea au un rol bine definit. Prin urmare, toți care se îndeletnicesc cu scrierile literare sunt obligați să le accepte și să le cultive „fiindcă numai noi și italienii avem în limbă atâtea forme de diminutive și totodată atâta ușurință de a le aplica în orice cuvânt”⁴. În ciuda unor neajunsuri poetice evidente ale diminutivelor, criticul literar le consideră că sunt „o particularitate caracteristică a limbei noastre, și, din această cauză, vor avea întotdeauna o mare întindere la noi”⁵

În literatura modernă și postmodernă caracterul inedit al diminutivelor este intens valorificat. De altfel, Ioana Pârvulescu analizând folosirea diminutivelor de către Mircea Cărtărescu în *Frumoasele străine* semnală că „Diminutivele nu le poate folosi decât un bun scriitor, altfel compromit.”⁶

¹ Mioara Avram, *Gramatica pentru toți*, ediția-a a II-a, Editura Humanitas, București, 1997, p. 499.

² George Coșbuc, *Mania diminutivelor*, în „Noua Revistă Română”, I, 1900, nr. 14, p. 41–44.

³ Titu Maiorescu, *Critice. Ediție îngrijită de Domnica Filimon. Antologie și repere istorico-literare realizate în redacție de Mihai Dascăl*, București, Editura Minerva, 1984, p. 50.

⁴ Titu Maiorescu, *op.cit.*, p. 54.

⁵ *Idem*, p. 54.

⁶ http://www.romlit.ro/frumoasele_lui_mircea_cartarescu

3. Trăsăturile personajelor conturate prin discursul care abundă în diminutive:

Calul dracului, povestire din perioada berlineză de creație, face parte din *Schițe nouă* (1910), ediție îngrijită de însuși Caragiale. Despre poveștile din acest volum îi mărturisea doctorului Urechia, într-o scrisoare, că „*nu le-aș da pentru tot ce am scris*” (Din Berlin, 14 februarie 1909)⁷.

Autorul își demonstrează virtuozitatea într-un text restrâns ca dimensiuni. Povestirea este construită pe un artificiu de tehnică scriitoricească, firul narativ fiind suspendat între planul real și cel al poveștilor fantastice. „*Fantasticul, chiar acolo unde e introdus direct, [...] în „Calul Dracului”, funcționează numai ca element de motivare; nu e exploatat ca viziune, ci apare ca ciudățenie ușoară – și explicabilă rațional*”⁸.

Caragiale preferă decorul literaturii populare balcanice cu femei frumoase transformate în cerșetoare bătrâne și cu diavoli răutăcioși și hazlii. Pentru conturarea personajului feminin puncte de referință pot fi proverbul „Baba e calul dracului” și denumirea populară dată libelulei „calul dracului”⁹.

Povestea începe cu o formulă tipică a basmului „*Era odată, la marginea unui drum umblat, o fântână, și lângă fântână ședea jos o babă...*”. Rolul formulei de început, în afara celui de clișeu este acela de a ne introduce în atmosferă, în culoarea locală și, mai ales, ascunde intenția scriitorului de a povesti un fapt extraordinar. În margine de târg, lângă o fântână, o cerșetoare bătrână dă găzduire peste noapte unui adolescent în trecere.

Paradoxul lui Caragiale, după Alexandru Paleologu este acela „de a fi tratat toate acele irealități cu mijloace (aparente) ale realismului”. Zona de graniță în care realul se întrepătrunde cu fantasticul până la identificare este marcată de umor. Scriitorul descriind meticulos cum baba, stând „*ghemuită pe niște zdrențe de cergă*”, avea un adevărat ritual de a mânca: „*morfolea-n gingii un crâmpei de covrig muiat într-o năstrapă cu apă rece*”.

Cerșetoarea nu este individualizată prin nume, dar se evidențiază prin limbaj, prin temperamentul vulcanic, imprevizibil, căruia îi trebuie spațiu să evolueze. Ca toate personajele create de Caragiale și bătrâna cerșetoare ar plăcea de vorbi mult. Ritualul de a cerși este plin de diminutive „*Faceți-vă milă și pomană, măiculică, de o biată păcătoasă fără*

⁷ Paul Zarifopol, *Introducere, I.L. Caragiale. Opere, vol. II*, ediție îngrijită de Paul Zarifopol, București, Editura Cultura națională, 1930, p. XI.

⁸ Paul Zarifopol, „Pentru arta literară”, vol. I, Editura Minerva, 1971; „Introducere” la ediția critică I.L. Caragiale din 1931, p. 325.

⁹ De altfel, în text, Caragiale se folosește de ambiguitate când descrie plimbarea nocturnă „*Zbura cum zboară calul-dracului, peste moșoroaie, gropi, mărăcini, bușteni, bălți*”.



putere!” sau „Bogdaproste, **măiculiță!** Dumnezeu **drăguțul** să primească! de unde dai să sporească și să izvorească!” se poate remarca un fel de ironie amestecată cu comic în limbajul babei, presărat cu rime, care poate fi interpretat și ca o inteligență nativă a omului simplu.

Caragiale își denumeste personajul masculin „Prichindel” pentru a sugera că nutrește pentru acesta sentimente de dragoste, de bunătate și simte nevoia să-l protejeze. În basme, făpturile mici sunt numite Prichindel sau Neghiniță, personaje care, deși nu depășesc mărimea bobului de piper sau a unui deget, dovedesc, într-o lume a oamenilor mari, calități eroice, învingându-și competitori prin istețime ca David pe Goliat.

Dialogul personajelor principale în prima parte a povestirii are ca scop conturarea atmosferei realiste prin comicul involuntar provenit, în principal, din curiozitatea exacerbată a cerșetoarei o dată cu răspunsurile eliptice și pline de ambiguitate ale lui Prichindel.

- „ – Da de unde vii dumneata, **măiculiță**, de-ai întârziat așa pe drum?
- Hei! de unde vin eu... vin de departe...
- De departe, ai?... Și... un'te duci?
- Hei! unde mă duc eu... mă duc departe...”.

Spre finalul dialogului, umorul cerșetoarei este molipsitor:

- „ – Cum să nu-mi pese, mă? întreabă baba cu mirare... Știi că-mi plăci! Cum, adică! Nu trebuie să știu eu ce pramatie de călător primesc noaptea-n gazdă?”

În folclorul românesc se întâlnesc două ipostaze ale vrăjitoarelor: cotoroanța bătrână și urâtă și zâna tânără și frumoasă. În personajul feminin din „Calul dracului”, Caragiale reunește ambele înfățișări „**fată de-mpărat mare, care, [...] pentru păcatele ei, fusese blestemată să se preschimbe în **hodoroagă cerșetoare****”. Aceasta se arată a fi mai diabolică decât diavolul însuși pe care îl manipulează după bunul său plac. Deși păcălit și umilit, acesta rămâne călăuză a vrăjitoarei în noaptea dominată de luna plină. Conform tradiției populare, luna plină sporește puterile vrăjitoarelor, în vreme ce asupra celorlalți oameni are efecte inverse. Bătrâna se culcă „pe partea stângă, cu spatele la lună, să nu-i dea lumina-n ochi”, iar drumețul misterios „se așează jos lângă babă, în bătaia lunii, și răsuflă adânc de oboseală”.

Când îl descoase pe Prichindel pentru a afla pe cine a primit în gazdă, bătrâna folosește diminutive cu valoarea afectivă: „- Da... **frățiori** mai ai?... **surioare?**”.

Acțiunea din prima parte a povestirii se desfășoară într-un spațiu limitat, marginea unui drum, lângă o fântână, pentru ca apoi spațiul să devină nemăsurabil. „S-au plimbat mult și multe lunci au văzut cu câte flori!

și atâtea cântări de păsări, care mai de care, au auzit!..." Iluzia libertății și a plenitudinii este savurată din plin de cei doi plimbăreți sub clarul lunii. Zborul lor poate fi interpretat ca simbol al libertății absolute și poate fi asociat cu evadarea, cu eliberarea de tot ce încorsetează (bătrânețe, neștiință) „Alerga ușor ca vântul de parcă n-atingea pământul; îi zbura pe deasupra capului lui Prichindel părul ei bălan despletit; iar în lumina lunii, fâlfâia în fel de fel de ape zăbranicul vioriu țesut în fluturi și-n fire de argint, cu care era-nvăluită ”

Atmosfera realistă este simetrică prin repetarea scenei de la început, cu trecerea drumeților, când baba le cere de pomană.

Se remarcă repetarea celor trei ritualuri: „*canonul*” babei, dialogul dintre babă și drumeți, care este mereu același, la fel ca felul ei cumpătat de a mânca „*Pe urmă, scoate din traistă o **bucățică** de covrig, o-nmoaie-n năstrapă și-ncepe s-o morfolescă-n gingii*”, care contrastează cu festinul nocturn oferit lui Prichindel „***costiță** de **purcel**, niște colaci și turtă dulce și mere [...] un **clondiraș** cu rachiu de izmă*”. Conotația familiar-apreciativă în cazul diminutivelor (*costiță, purcel, clondiraș*) scoate în evidență atitudinea pozitivă, plăcerea pentru anumite lucruri, în special când e vorba de mâncare sau băutură. Modul de exprimare al bătrânei cerșetoare este o sursă a comicului și o dovadă a abundenței diminutivelor de care dispune limba română pentru a exprima gândurile și o anumită stare afectivă și intelectuală.

De ce utilizează scriitorul atât de multe diminutive? Un motiv, evident, ar fi: pentru a fixa stilul popular în vorbirea directă a celor două personaje principale: cerșetoarea și Prichindel. Putem observa că lipsesc neologisme și sunt căutate vorbe vechi sau proverbe: „- *Să-nveți de la mine, mă băiete: să nu bei apă după lucru gras, că ți s-apleacă... Ai înțeles?*” sau „*pân la vârsta asta, de mă vezi cu ochii verzi, n-oi fi trecut ca un câine prin apă... Vorba aia: uită-te la față și mă-ntreabă de viață...*” sau „*până nu plânge copilul, nu capătă țâță*”.

4. Impactul utilizării diminutivelor

Sufixarea diminutivală implică diverse conotații ironice, afective sau indică imprecizia, atenuarea, aproximarea. În text , observăm că sunt utilizate:

- **diminutive substantivale:** *măiculiță* (utilizat în text de 8 ori), *bătrânico* (utilizat în text o dată), *pietricele* (utilizat în text o dată), *oscioarele* (utilizat în text de 3 ori), *băbuțo* (utilizat în text de 3 ori), *frățiori* (utilizat în text o dată), *surioare* (utilizat în text o dată) *purcel* (utilizat în text o dată), *clondiraș* (utilizat în text o dată), *copilaș* (utilizat în text o dată), *codiță* (utilizat în text o dată), *cornițe* (utilizat în text de 2 ori),



neiculiță (utilizat în text o dată); *bucățică* (utilizat în text o dată) în tandem cu *crâmpei de covrig* de la început.

- **diminutive adjectivale** - *drăguțul* (utilizat în text de 4 ori) asociat cu substantivul Dumnezeu ne trimite la un joc al contrastelor, *mărunței* (utilizat în text o dată) este un eufemism pentru diavoli¹⁰, *mititică* (utilizat în text o dată) pentru fata de împărat care „*de mititică se dedese la știința fermecelor și la meșteșugul vrăjitoriei*”.

- **diminutive adverbiale** - *târzior* (utilizat în text o dată), *nițeluș* (utilizat în text o dată), *binișor* (utilizat în text o dată), *acușica* (utilizat în text o dată) sau *ziulica* (utilizat în text o dată) sunt specifice vorbirii populare și în context au valori comparative de superlativ absolut: „... *e cam târzior...*” „*Lasă cerga la loc binișor peste băiatul adormit*”, „...*Da un' să-ți găsesc cal acușica?...*” sau „...*num-așa, nițeluș, de colea până colea...*”.

După cum se poate observa, substantivele ca bază a diminutivării sun urmate, în ordine descrescătoare, la mică diferență, de adjective și, apoi de adverbe.

Constatăm că diminutivele substantive sunt folosite predilect de către personajul feminin pentru a atenua o situație tensionată în timpul vorbirii și pentru a câștiga atenția interlocutorului. În limbajul lui Prichindel predomină diminutivele adverbiale (*ziulica*, *târzior*) care sugerează disprețul sau ironia superficială, Diminutivele substantive (*băbuțo*) sunt utilizate când vrea să convingă interlocutoarea să plece la plimbare călare, când vrea să fie lăsat în pace i se adresează obraznic: „*Ce, nu ți-e bine, babo? Culcăte...*” sau „*înțelege odată, babo, când îți spune omul!*”.

5. Concluzii

Lectura textului suport relevă caracterul subversiv al diminutivelor care cuceresc prin expresivitate și se insinuează în propriul nostru limbaj pe măsură ce aflăm cât suntem de „caragialești”. Prezența unui număr mare de forme diminutive dau un farmec aparte și scot în evidență o anumită mentalitate care caracterizează stilul de viață balcanic-românesc.

Din punct de vedere statistic, cele mai utilizate diminutive sunt: cele substantive

- sufixul predominant este:- *iță* atașat la substantive – *măiculiță* (folosit în text de 8 ori), *codiță*, *neiculiță*; urmate de diminutivele adjectivale și de cele adverbiale.

Forme diminutive sunt folosite, cu precădere, de personajul feminin, mai vârstnic pentru a nuanța exprimarea familiară. Cele mai

¹⁰ De altfel, în text, Caragiale folosește mai multe eufemisme pentru diavol: *ucigă-l crucea*, *Aghiuză*, *drăcia dracului*, *Tartorul* sau forma veche *ghiavol*.

frecvente și adesea asociate sunt simularea ironică a naivității și cea a aprecierii afectuoase. Diminutivarea semnalează, astfel, fie naivitatea jucată de Prichindel, fie atitudinea pseudo-admirativă sau opusul ei pseudo-depreciativă față de bătrâna cerșetoare.

În concluzie, discursul cu diminutive utilizat de personajele principale din „Calul dracului” este o dovadă a geniului lingvistic¹¹²⁷ al lui I.L. Caragiale care exprimă cu ajutorul lor cele mai subtile și mai variate tonuri emoționale cu mult haz și multă îngăduință.

Notă:

Toate citatele din „Calul dracului” sunt conforme cu textul apărut în I.L. Caragiale, Opere, vol. II, ediție îngrijită de Paul Zarifopol, București, Editura Cultura națională, 1930, p 244-253

Referințe:

1. Avram, M., *Gramatica pentru toți, Ediția a III-a*. București: Editura Humanitas, 2001.
2. Bratu, A., *Diminutivele în mediul online. Studiu de caz: Literele A, B, C*, în „Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica”, vol. 16/3, 2015, p. 227–241.
3. Carabulea, E., *Sufixe diminutive în limba română. Rezumatul tezei de doctorat*, București, Universitatea din București, Facultatea de Limba și Literatura Română, 1974.
4. Coteanu, I., (2007), *Formarea cuvintelor în limba română. Derivarea, compunerea, conversiunea*, ed. de Narcisa Forăscu și Angela Bidu-Vrânceanu, București, Editura Universității din București.
5. Iordan, I., (1975), *Stilistica limbii române*. București: Editura Științifică.
6. Moroianu, C., *Motivarea formală a relațiilor semantice. Sinonimia analizabilă*, București, Editura Universității din București, 2016.
7. Niculescu, A., *Diminutivele românești: o problemă de mentalitate*, în „Analele Universității din Timișoara”, seria Științe Filologice, XXXIII, 1995, pp. 201–203.
8. Zafiu, R., (2010), *Evaluarea diminutivelor. În Studii de limba română*. Omagiu profesorului Grigore Brâncuș, Gheorghe Chivu, Oana Uță Bărbulescu (ed.), 291–297. București: Editura Universității din București.
9. Zafiu, R., (2011), *Diminutivele în româna actuală: lexicalizare și utilizare pragmatică. În Studii de lingvistică. Omagiu doamnei profesoare Angela Bidu-Vrânceanu, Isabela Nedelcu, Al. Nicolae, Alice Toma, Rodica Zafiu (ed.), 373–382*. București: Editura Universității din București.

¹¹ Luca I. Caragiale, fiul scriitorului, mărturisea: „L-am văzut astfel prefăcând de patru ori *Calul dracului*. Ezita asupra poziției unui adverb, asupra sensului exact al unui cuvânt...”- în volumul *Amintiri despre Caragiale*, București, Editura Humanitas, 2013, autor Ștefan Cazimir

A Terminological Approach to Business Language and Discourse

Andra POPA *

Abstract:

The most common definition asserts that a word is, in fact, the smallest linguistic unit that elicits meaning throughout an extended majority of people. That meaning should be constant and even variations of interpretation should be collectively shared by, at least, other subgroups.

Keywords: *business, language discourse, designate concept*

Words and terms elicit relevance based on a pattern of interconnectivity. They both designate symbols and those symbols are, in fact, assembled through an association of sounds and letters which ultimately designate a concept.

If we are to look at what a word signifies, we shall turn our attention towards abstract representations that are often difficult to express, but are paradoxically imprinted throughout the collective human psyche. The most common definition asserts that a word is, in fact, the smallest linguistic unit that elicits meaning throughout an extended majority of people. That meaning should be constant and even variations of interpretation should be collectively shared by, at least, other subgroups. If a linguistic unit is to gain a status of becoming a word, then both the speaker and the listener must share a common understanding regarding the meaning of that utterance, as well as an agreement as to how that unit shall be utilised, both in context and culturally. Furthermore, if we are to accept and embrace the religious specification of meaning, the word is actually the core building block of creation as it preceded all other elements, generating them into being. This line of reasoning would entail that in order for an element to become relevant, it has to, at least, be defined and categorised into existence. If something is undiscovered, unsaid or simply not

* Drd., Școala doctorală „Alexandru Piru”.

understood collectively, it is significantly irrelevant to the collective necessities of humanity. Naming something, allocating a word for it affords that element strength and materialisation. Even words which define abstract emotions are often misconstrued as ramblings or potential imbalances if there is not a stable frame of references associated with a collective integration in society. The very act of writing implies the deliberate choice of words which is achieved through a sort of anticipatory empathy by stimulating ourselves towards wishing to understand what the words we place on paper will mean to the reader who will, in fact, receive and decode them by contextualising those units of meaning based on both personal and collective experience and affinities.

Regarding the distinction between word and term, Maria Teresa Cabré. (1993) detects the following elements of separation:

- the term always indicates a concept / categorical notion, while the word does not (there are also prepositions, conjunctions that are syncategorematic notions);
- the term, restricted to a specialized field, designates a single concept (characterized by mono-sign), while a word can be polysemantic;
- the synonymy relationship is excluded, theoretically, between terms, while between words synonymous relationships can be established;
- the term can be made up of several words, updating itself as a syntactic group;
- terms do not frequently use the same word forms as word-specific ones. They are more composed of elements of Greco-Latin or syntagmatic constructions than words in the standard language;
- the term can also be constructed from symbols, letters, numbers, mathematical, physical, chemical formulas, while the written word is a graphemic sequence that reproduces a phonemic structure (morphological, syntactic);
- treated as signs in relation to reality, in the case of the word its arbitrary character is more obvious, while, in the case of the term, it tends towards a relative motivation, by reference to other units of the terminological system, based on the notion expressed in a notional field and proven by finding the linguistic designations from that notional field in the structure of the new term.
- the word is represented by any linguistic unit component of a natural language; the term is only that linguistic unit that belongs to a specialized language.

(Cabré, 1993:87-89)



We can safely state that terms are, in effect, words, or, at least, created through words, but not all words can be deemed as being terms. Simply put, a term implies a higher degree of specialisation, of elitism, it is not wildly accessible to the masses, but it is characterised by unquestionable precision throughout the normative perception of specialised users, both speakers and listeners. Terms are the proverbial bread and butter in the field of science and specialised areas of communication. A term is formal and expresses solid functionalities while the word exists within the realm of neutrality and is available to unspecialised assemblies of individuals supporting day-to-day lives and activities, enabling communication as a whole.

Words are at the bottom of the pyramid of meaning. Although they do not commandeer superior specialisation, they are essential to the proper inner workings of a language. Their commonality endorses human interactions and forges bonds of friendship and affection. The top of the pyramid is formed, almost exclusively, from terms. They are the expression of professional progress and specialisation, allowing for superior definitions and mechanisms of integration. Moreover, they are not restrictive by definition, it is not forbidden to know or understand those terms, yet one cannot simply access or understand superior, integrated definitions without exploring the initial steps of communication, namely the words. Mastering or thoroughly exploring words will open the door to understanding and properly utilising some or even the full power of terminology which is, by definition, specialised.

When approaching the differentiation between words and terms, we must explore the conventional nature of terminology. It is generally understood that the arbitrary nature of words is powered by an insufficient connection between the signifier and signified. Terms exhibit a different pattern or shift in paradigm as the connectivity between notion and its subsequent designation is not at all random, but a solidified version of communication that is built upon general agreement among specialised users. This trait of the terms is all the more obvious in the context of communicational units of terminology that have undertaken a strong consensus of stability. Terms are the building blocks of notions, and the same cannot be attested regarding words, as words are more attached to grammar structures, acting as building blocks rather than superior elements of linguistic integration.

In her investigation of the connection between language and term, Elena Croitoru (2004) identifies terms as a superior linguistic manifestation which enhance not only meaning and precision, but also act as catalysts for the generation of specialised linguistic structures and

formulations which are able to accommodate the new standard of the language:

- Nominative + infinitive with present and past reference, pointing to both simultaneity and anteriority relationship – *it was considered to be, it proved to have been*;
- Accusative + infinitive with simultaneity relationship (e.g.: *the bank considers card payments to be the most efficient*);
- preposition + gerund and verbal nouns;
- verbal adjectives;
- gerund as a subject (usually rendered in Romanian by *prin faptul că* or used after instead of and translated *și nu*);
- passive constructions, which have the highest frequency in specialised texts;
- the use of the subjunctive mood specific to formal English, hence specialised texts.

(Croitoru, 2004:21)

From the perspective of linguistics, it is made evident that terminology exists within a higher realm of understanding compared to word proliferation. Terms can be based on one word, a combination between two words or perhaps even a multiplicity of words, and their purpose is to enhance the connection between linguistics and terminology. The most important difference between term and word is, ultimately, attached to the frame of established reference. A word can ascend to the status of term if the notion it serves is circumvented to an area of science or specialised language and can adequately function within that mechanism. This definition of the term sees the analysis of components of both meaning and purpose adhere to singular and precise extensions. the analysis of the units of meaning must be completed by the specification of the field of reference and the highlighting of the relations between the expressed concept and the whole system. If any word can be assimilated, under certain conditions, to a term, not every term, as we have seen, can be identified with a word. Given that many times, at the level of common usage, the term and the word are used as synonyms, without any differentiation of meaning, perhaps it would be clearer if we were talking in terminology about terminological unity - simple or complex.

To describe the functioning of the linguistic sign, semiology uses a scheme well known as the semiotic triangle, of Aristotelian tradition: form - meaning - referent. Terminology took over this means of representation,



but using another formulation: the form of the term - notion (concept, intention) - object (extension).

According to Ferdinand de Saussure:

The linguistic sign unites, not a thing and a name, but a concept and a sound-image.' The latter is not the material sound, a purely physical thing, but the psychological imprint of the sound, the impression that it makes on our senses. The sound-image is sensory, and if I happen to call it "material," it is only in that sense, and by way of opposing it to the other term of the association, the concept, which is generally more abstract. (De Saussure, 1966: 66)

The relationship between the meaning of a term and its ability to designate reality is its denominative value. The ability of words / terms to have a referent is a function of language as important as designating a concept. In the field of specialised communication, it becomes a primary element. There are words devoid of denominative value, therefore devoid of referent, grammatical tools whose value is purely syntactic. In principle, the term has a certain denominative value. However, even words / terms whose denominative value is indisputable, may have uses in which the referent is fictitious or only absent: 'robot', for example, evokes a reality that we know, more or less, as functioning in certain branches of industry, for example – 'industrial robots'. But the phrase android robot is born from the fantasy of writers. On the other hand, in a phrase like: 'There are no robots in this lab', the negative form indicates the absence of any referent.

On a case-by-case basis, therefore, a term, even having a denominative value, may or may not evoke a real object, depending on its use. We must also remember the difference between the virtual reference and the current reference. The first case is the ability of words to have references. It can be identified at the level of language, of the system. The current reference is at the level of discourse and consists in the effective evocation of one or more references. In the case of monosomy, the differences between the two are almost imperceptible, but in the case of polysemantic lexical units, the updated reference in discourse selects a single element of reality.

Any linguistic sign, except proper names, refers in the structure of the language to a class of objects characterized by common features. In terms of reference, therefore, the signs are category-related. However, the referent can be individualized through a series of determinations. In this context, however, the occurrence of any term names a specific object.

In terminology, according to patterns of logic, we speak of the extension of a term, which includes all the objects (references) that can be designated by it. The definition of a term by extension corresponds to a

definition by reference. Didactic works often offer in a schematic form the extension of a studied notion. A characteristic of the terminology, in general, and of the current terminology, in particular, is the ontological approach and, therefore, the special importance that is given to the referent, to the extension. The starting point is the existing pattern, which is analysed, according to its characteristics, and not the word in itself.

For the scientific language the exact rendering of the reality in logical and linguistic plan is of a special importance. This is the only language that tries to respect the objective limits of reality. Science uses language both to represent, in an exact way, the real, the concrete, and especially, to analyse the designated elements, stating something about them. The classifications operated by science do not always coincide with those of the current language, governed rather by the subjectivity of the speakers. The ideal of scientific language is quite difficult to achieve because, having its basis in the common language, it cannot neutralize its valences, it cannot always reduce the connotative meanings, polysemy, homonymy. That is why the precise identification of objects acquires a special importance in the specialized sphere.

In interpreting the connection between word and term, De Saussure (1966) places great emphasis on the psychological nature of linguistic and communicative imagery:

The psychological character of our sound-images becomes apparent when we observe our own speech. Without moving our lips or tongue, we can talk to ourselves or recite mentally a selection of verse. Because we regard the words of our language as sound-images, we must avoid speaking of the "phonemes" that make up the words. This term, which suggests vocal activity, is applicable to the spoken word only, to the realization of the inner image in discourse. We can avoid that misunderstanding by speaking of the sounds and syllables of a word provided we remember that the names refer to the sound-image. (De Saussure, 1966: 66)

According to the model of logic, in terminology we speak of concept or notion and not of meaning. The concept is a unit of thought, a mental representation, a product of the abstraction and generalization of a given reality, consisting of a set of characters assigned to an object or a class of objects, expressed by a term or a symbol. Another designation of this plan, specific to terminology is that of intention. We note that the meaning of the word is a set of lexical and grammatical elements, both competing in its definition. In the process of explaining and defining the terms, the primary meaning is usually used. The meaning retains only those elements which are necessary to differentiate it. Intentional expression means the totality of properties that an object must have in order to be able to apply a certain



name to it, even if, even in this case, they are retained in certain situations, in definition, for example, only specific parts.

The general characteristics of the superclass are added to those specific to the classes. For example, the general characteristics of the superclass “currency” are added to the characteristics of the class “dollars” or “pounds”. They can exist both virtually and cash, and they are used for the procurement of goods and services. Then, the following elements are subclasses and orders, the latter including other features that also differentiate concretely. The number of distinctive characteristics increases even more when it comes to identifying a particular trait. At this level, the perceptual content of the word is changeable and may present distinctive, potential virtual features that are not necessarily related to the constant features of the object.

By defining and understanding the lexicon, we can distinguish certain lexical traits whose analysis extends to semantic areas of comprehension. There is a direct connection between the study components and the lexical definition of words, and this pattern of connectivity is relevant due to the fact that lexicography as well as semantics are founded upon similar predications. Therefore, defined elements are firstly classified and only later clarified within subsequent classes of words. If a semantic analysis is performed with respect to classes whose lexical elements are grouped by commonality that is referentially established, then they will be attributed to an investigation of proximity, seeing as common elements can exist in groups, but can also be uttered through the use of a signal word. Particular differences that are categorized from a lexical standpoint are often constant and exhibit an increased level of referential stability.

Analysing terms from this perspective is tributary to the unique understanding of differences between notions, which ultimately belong to the same category, this including even synonyms or words that exhibit proximity of meaning. Via this methodology, the connectivity of terms becomes a reality. A translation analysis sees patterns implemented between two distinct signifiers belonging to separate languages which are correspondent to the same signified element.

A concept offers linguistic legitimacy to the world of objects and emotions by generating mental representations or images in our minds, allowing phenomena to capture the individual and facilitate the analysis of reasoning parallel to capturing knowledge and ultimately disseminate that knowledge. In this respect, the concept is described by a series of traits that allow it to successfully infiltrate a conceptual infrastructure. Seeing as terminology regards the concept as an element of separation, its subsequent descriptions shall make use of notions that are able to assess it from a

qualitative standpoint. Intension characterises those core, inner traits, thus, regarding a concept as heterogenous and indicative of its principle definitions, while extension reveals external properties referring to the class of objects represented, encompassing individual concepts. The defining elements of the concept allow it to be registered and perceived from a cognitive point of view. Via the methodology of extension, all terms are perceived as being part of a larger group or not belonging to a group at all, while intension performs a distinctive separation between concrete and abstract, between what is palpable and impalpable, countable or uncountable.

Terminology seeks the proliferation of analytical patterns that exhibit relevance within multidimensional areas that see significant intersections on multiple vectors and trajectories, each of those trajectories capturing a separate and independent conceptual definition. Busuioc and Cucu (2003) analyse the concept of *term* from a morphological standpoint, exploring the following elements:

- a. Concrete entities including:
 1. Objects and their physical parts
 2. Materials
- b. Abstract entities which also include:
 1. Actions and events (containing a significant quantity of nouns, as well as terms belonging to the verbal morphological class)
 2. Properties of objects, of materials or actions (exhibiting correspondence to nouns, but also the morphological class of adjectives)
 3. Disciplines and sciences
 4. Unites of measurement
 5. Connections (that find correspondence in adjectives, but also belonging to the morphological class of adverbs)
- c. Individual entities or classes representing one individual or proper names.

(Busuioc and Cucu, 2003)

The very existence of terminology is defined by the intervention of concept. A term may possess several definitions based on the essential characteristics that identify it, ranging from a study discipline and reaching up to conceptual justification. Terms represent distinct elements of knowledge and communication that are ultimately indicative of enhanced or specialised information, manifesting or transitioning into words or symbols. In linguistics, the term represents a word or an association of words corresponding to a singular notion. A concept is not necessarily



defined or described through a single word. It can be represented through a group of words. Therefore, logic dictates that an association of words can be constitutive of a term.

Approaching the issue from a terminological standpoint provides a conceptual understanding of the prerequisites associated with the differentiation between word and term. Concepts, in their primal form, are in fact prototypical elements in the generation of meaning. The differentiation between those primary forms are often blurred and untended. The main objective of terminology is the correct and stable definition of terms. A multiplicity of definitions support the assertion that there is not a significant difference between words and terms, exhibiting a pattern of affiliation that fosters prototypical archetypes.

Terminology and specialised vocabulary elicit affiliations based on inherent necessities to mediate a lack in harmony and meaning. Prototypical forms are usable in the event of a connection to a natural, primal state associated with a stable conceptual framework. Terms are clearly generated when clear borders of meaning are drawn within what is often perceived as specialised language. It is often clear that there are no insurmountable barriers when it comes to defining terms and words. Especially if we are dealing with specialised language and specialised learners. A lot of terms have the tendency to lose their status and transfer unto the area of words by achieving simplification via overexposure. When a sufficient number of people in non-specialised areas of society begin routinely operating with a specific term, it ceases to become a term, transgressing linguistic barriers and being integrated as a word in the common system of the language. This leads to a conceptual separation that will signify that the new linguistic unit may be even completely different from its original terminological use. This transfer is not, however, a one-way street. Words themselves can transcend barriers and become terms if they are afforded a scientific, technical or economic meaning that falls outside its initial horizon of expectation. Having a basic word gain specialised meaning, from both an external and internal direction, will open the door to terminological specialisation. Terms like “motherboard”, “speakers”, “solid state drive” or “hard disk” are relevant examples of how basic words can become successfully integrated into terminology, practically redefining the original meaning of the words.

Nagy (2014) investigates the differential instability between terms and words by simply focusing the issue around the vocabulary component of the language. She views vocabulary as the perfect nexus of divergence between specialised and unspecialised linguistic users. To put it in a nutshell, “general language texts” are associated and, in fact, conditioned

by words, while terms are the backbone of “special texts”. It is quite evident that specialised linguistic material falls under the exclusive competence of trained users, while general language is perhaps the prerogative of the masses who have not undergone specific linguistic, technical or economic training. The researcher asserts that:

The sharp divergences between general and specialized language are found in the vocabulary. The words in the general language texts are much easier to understand for most speakers of the language than those in the special texts. There are three groups of lexemes in special language texts:

- a. General language lexical items
- b. specific lexical items that can be attributed to a borderline area between general language and special language
- c. lexical items specific to special texts, the so-called terminus technicus items.

Technical terms are characterised by univocity and accuracy: they are subject to a higher degree of normalization and standardization.

(Nagy, 2014: 266-267)

In her analysis, Nagy (2014) concludes that words exhibit an increased degree of connotative charge. They often lack referential stability and fall well outside protocols of reliability or accuracy. Terms, on the other hand, are attached to areas of science, business, language, and cannot afford the luxury of capricious ambiguity. They are fundamentally denotative as linguistic accuracy and contextual precision can define almost all areas of human activity. A lack of clarity or stability in these areas could, perhaps, cause severe disruptions and failed communicative acts across the board and corrupt not only the dissemination of expertise, but its implementation as well.

Foundations of Terminological Work

Terminology and specialised languages, within the context of Business English, exceed autarchic or isolated linguistic particularities. In our contemporary globalised society, which is highly interested in business language and technical language, the manner through which conceptual information is disseminated has placed terminology at the forefront of designating new and synchronised specialised information. The information we encounter in specialised texts is often prone to subtext or enhanced encryption, formulating entire ensembles and platforms of specialised knowledge and this knowledge is the key to the real life accessing and operating of core functional pillars of human activity. Furthermore, the



information we are granted access to, written or oral contains comprehensive areas of conceptual representativeness which denotatively or connotatively introduce specialised knowledge that is often difficult to comprehend for uninitiated users. In order to create technical writing or to simply disseminate specialised information orally, ideally, both the communicator and the subject of the act of communication must have a high understanding of the field of activity that is under analysis. This understanding can be the result of linguistic competence, or it can simply be the result of those individuals working in concrete, specific fields of economic or technical expertise which will facilitate the accumulation of specialised vocabulary by actually encountering actual and diverse situations.

In an attempt to define terminology, Sager (1990) provides three pertinent descriptive aspects which contain:

- (1) the set of practices and methods used for the collection, description and presentation of terms;*
- (2) a theory, i.e. the set of premises, arguments and conclusions required for explaining the relationships between concepts and terms which are fundamental for a coherent activity under (1);*
- (3) a vocabulary of a special subject field.*

(Sager, 1990: 3)

The translation of advanced linguistic texts compels the individuals who undertake such a task to strive to ascertain a level of referential stability that is equivalent in both the languages that are subject to decoding. If the knowledge or the vocabulary of one language far exceeds the specific knowledge of the other, then we might encounter imperfect or even inexact translation or proliferation of information. Specialised linguistic information has raised the issue regarding the competence of a communicator in a certain area science. It is yet unclear if linguistic competence alone can act as an absolute substitute for real-life situations and experiences. If book knowledge can be utterly self-sufficient or it simply needs to team up with empirical knowledge in order to confirm but also augment the authority of an individual to work with or even generate specialised texts and writings. The partisans of the empirical side of the equation believe specialised language to be the absolute prerogative of specialists in that fields. For instance, a text about economics, physics or engineering should only be processed by an economist, a physicist or an engineer.

Translating an economic text, for example, can also be an act of interdisciplinary cooperation. If the competence of one individual is far from acceptable, then collaborative convergence between specialists can

see high number of people, linguists or specialists in areas of science come together and allow synergy to emerge as a product of their collective brainpower.

Terminology often transcends linguistic barriers, but more often than not confusion may ensue as a result of specific language patterns. Terms are the advanced versions of words, but they also influence syntax, context and are often reliant on cultural interpretation. Knowing every patterns of association is often insufficient without a full intertextual and contextual comprehension that can often hijack meanings, even those that were thought to be reliably denotative.

The analysis of terminology leads Sager (1990) down a path where he is able to provide an exhaustive contextualised definition which includes specific stages which can be defined by assembly, processing and dissemination:

Terminology is the study of and the field of activity concerned with the collection, description, processing and presentation of terms, i.e. lexical items belonging to specialised areas of usage of one or more languages. In its objectives it is akin to lexicography which combines the double aim of generally collecting data about the lexicon of a language with providing an information, and sometimes even an advisory, service to language users. The justification of considering it a separate activity from lexicography lies in the different nature of the data traditionally assembled, the different background of the people involved in this work, and to some extent in the different methods used.

(Sager, 1990: 2-3)

Montero Martinez and Faber (2009) investigate the concept of terminology by extending a pattern of association connected to the prerequisites of translation, but also activating academic resources of interest:

Terminology, as an academic subject, is only useful to Translation students in the measure that they can perceive its usefulness within the context of their future professional activity. Accordingly, it is advisable to use a teaching model that transforms the students into the managers of their own learning process (Faber and Jiménez Raya 2003). This entails the progressive integration of new concepts with a view to fomenting learner autonomy so that students actively participate in this process. Such a teaching model should be flexible, open-ended, and based on both individual and group participation. In class, the teacher should encourage discussion and debate, and provide students with opportunities to learn from their mistakes as well as to reaffirm what they have done well. This model is evidently learner-centered, based on cognitive restructuring and autonomous learning.

(Montero Martinez and Faber, 2009: 96)



The purpose of terminology is to correlate theory with practical applications, to catalogue and organise and maybe even standardise specialised knowledge, allocating specific semantic relevance with the ultimate objective of intercultural and interlinguistic affiliation. Terminology, as a linguistic, scientific and cultural tool, seeks to examine conceptual knowledge and morph it into advanced, specific information. The comprehension and interpretation of terms implies a distribution of significance that binds together both the communicator and the subject of the act of communication. Every component of terminology is initially studied from a linguistic standpoint, but the linguistic mediation is only half of the equation and must be embedded with the science that it seeks to serve and promote.

Cognition and linguistic investigation must form the theoretical bedrock upon which terminology extends its constructive tools. It is under no circumstance independent considering its entire meaning is connected to a domain specificity to which it requires association. Terminology is not just lexicological study, no more than terms are only words. Terminology falls outside the realm of standard language, it is in a partnership and, more than that, it is the essence of specialised language itself. Advanced language, the drafting, generating and dissemination of specialised scientific material is possible when we have a clear understanding of linguistic patterns and how those patterns cannot be simply adapted to context, they must be integrated within the larger scaffolding of the advanced source material.

Sageder (2010) goes beyond a structural analysis regarding the concept of terminology and tries to study it from the perspective of purpose and quantifiable objectives:

The main purpose of traditional terminology was to assign a new term to a new concept that appeared in a language. In the naming process, terminologists started from the concept, which they placed into a concept system, on the basis of which it had been defined before being named as a term (the onomasiological approach). Their main focus was on exploring the ways in which to make terminology as efficient and unambiguous as possible. They were adherents of monosmy (the precision of concepts) and univocity of term (absence of synonymy). Their objective was to achieve a standardization of terminology – a tool for reaching unambiguous and clear communication, independent of cultural differences. It is synonymy and polysemy, however, which are facts in a language, and terms are often vague and ambiguous. The ubiquity of ambiguity is apparent, for example, in English for Specific Purposes (Business English or Legal English). So-called intentional ambiguity can even play an important part here as it can serve its purpose and become an efficient tool for the author in keeping the options available.

(Sageder, 2010: 125)



Standard language can often afford the luxury of ambiguity and connotation. In certain areas of human activity, such as literature or advertising, standard connotations are the quintessence of communication. Abstract, intertextual insertions actually enrich and add a cosmetic touch to linguistic references. Specialised language, however, is an instrument that deals in the art of precision. The supreme objective of specialised language and terminology in general is to utterly eliminate any and all ambiguity, and pin language unto denotation. Referential stability must be an absolute and uncontested construct. Language or at least the knowledge it carries shall strive to be universal, transcendent beyond cultural or personal affinity. This does not entail the elimination of the human factor in communication, we are not mechanising addressability, our words will not simply come off an assembly line, it is simply the ideal consolidation of an essential separation. Standard language available to all will still carry the torch of connotation, it will still foster personal touch and cultural intervention, but terminology will fulfil its goal of ultimate precision, a precision that is meant to serve science, and the purpose of science is to serve its makers.

Bearing in mind that terms serve concepts, and those concepts are the extension of specialised language would suggest an accessibility of purpose that would facilitate a transcendence from simple wishful thinking towards genuine and predictable attainability.

Terminology can be either prescriptive or descriptive, and general terminology is by definition prescriptive. Initial variations and disseminations brought forth transitions towards the descriptive aspect of the language, agglutinating science and linguistics but cultural aspects as well towards the consolidation of standardised and specialised communication that can even be made accessible to unspecialised users given proper guidance and instructions.

A more inclusive, eclectic version of terminology surpasses the isolated functionality of terms and promotes a more contextualised perspective, opening pathways of analysis and drafting blueprints for the future of specialised communication. General terminology, in its early stages, envisioned the procurement of terminological information corroborated with semantics and the relatively restrictive standardisation of concepts which were often approached from just one perspective. This status quo complicated the creation of specialised material as it lacked integration and cohesive affiliation. Terminology simply required advanced knowledge in order to characterise and structure terminological knowledge. Concepts were, therefore, regarded as distinct from terms and catalogued as more connotative than cognitive, straying away from the concrete and often existing as abstract linguistic concepts.



Sageder (2010) adopts a more integrated approach when endeavouring to define terminology. According to the researcher, this pattern of investigation implies that:

If a lexical unit is to be recognized as a term, a terminological space for its placement should exist in advance. Thus, when treating terms as empirical objects (a quid facti point of view), we always presuppose the existence of the concept of terminology which belongs to the sphere of parole. This presupposes having a concrete linguistic existence, meaning that the concept of terminology should have its empirical materialization, (i.e., terminology) as a set of concrete terms. Therefore, at the empirical level, the recognition of terms always corresponds with the recognition of terminology, meaning that when there is only one term, it is already recognized as a terminology.

(Sageder, 2010: 125).

The evolution of terminology developed naturally towards a pathway that saw to substantially separate standard language from specialised language by creating new categories and enclosures when it came to the procurement of the lexicon. Focusing too intensely on the differences between standard and advanced language did tend to overlook the fact that there is no right or wrong in English, but only a separation based on distinct duties of language and different prerequisites of precision versus aesthetics. Language is useful in its entirety, otherwise, it would not exist. When words or terms cease to become needed, they become obsolete and are naturally eliminated from the language. If language exists, if terms or words exist, they do so because they serve a purpose, the only difference is that they serve different purposes, some more important or popular than others. Indeed, it was asserted that specialised terminology was fundamentally different from the general aspect of language based on the predication that general language lacked semantic accuracy, but their vulnerabilities in the area of accuracy were compensated by a superior degree of diversity and communicative nuances. However, the world of specialised language does not always deal in absolutes. The reading and analysis of texts that are based on language for specific uses is bound to uncover terminological de-calibrations and vectors of subjectivity generated not only by the terminology itself, but also by the receivers of the message, the speaker and the context or the timing of that act of communication.

References:

1. Strevens, Peter. (1988). "ESP after twenty years: A re-appraisal". In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, pp. 1-13.
2. Suchan, Jim, Charles, Mirjaliisa. (2006). "Business communication research: Past, present, and future", in *Journal of Business Communication*, 43, pp. 389-397.
3. SupercEANu, Rodica. (2009). *Translating Pragmatic Texts*. Timișoara: Editura Orizonturi universitare.
4. Taylor, John R. (1995). *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory* (2nd ed.). Oxford: Clarendon Press.
5. Temmerman, Rita, Van Campenhoudt, Marc. (2014). "Introduction. Dynamics and terminology. An interdisciplinary perspective on monolingual and multilingual culture-bound communication". In Rita Temmerman and Marc Van Campenhoudt (Eds.), *Dynamics and Terminology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-16.
6. Temmerman, Rita. (2000). *Towards new ways of terminology description: the sociocognitive approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
7. Tenzer, Helene, Terjesen, Siri, Harzing, Anne-Wil. (2017). "Language in International Business: A Review and Agenda for Future Research", in *Management International Review*, 57 (6), pp. 815-854.
8. Thelen, Marcel (2007): "Is There Such a Thing as Terminology Competence?". In Marcel Thelen, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk (eds.): *Translation and Meaning. Part 7: Proceedings of the 4th International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on "Translation and Meaning"*, Held in Maastricht, The Netherlands, 18-21 May 2005. Maastricht: Zuyd University of Applied Sciences, Maastricht School of International Communication, Department of Translation and Interpreting, pp. 129-139.
9. Thelen, Marcel. (2012). *The Structure of the Lexicon. Incorporating a Cognitive Approach in the TCM Lexicon, with Applications to Lexicography, Terminology and Translation*. Ghent: Academia Press.
10. Thelen, Marcel. (2015). "The Interaction between Terminology and Translation or Where Terminology and Translation Meet". In *Transkom*, 8 (2), pp. 347-381.
11. Thoma, Dieter. (2011). *Strategic Attention in Language Testing. Metacognition in a Yes/No Business English Vocabulary Test*. Frankfurt am Mein: Peter Lang.

CONCEPTS ET TECHNOLOGIES D'ENSEIGNEMENT SUR LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT INTENSIF DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Adriana Emanuela CHIATĂ STĂNESCU (SĂLCEANU)*

Abstract:

The article presents the key concepts and principles of intensive foreign language teaching. It traces the history of the intensive method, its specificities, the role it plays in teaching skills and the routines of oral communication. The article deals with the stages of the introduction of the new material as well as the procedures for its practice and consolidation.

Keywords: *speech act, language competence, rhythmic structure, block of information, concentric organization, speech pattern, mechanism of analogy, The teacher is obliged to train permanently. If one day he feels like he knows everything, it's time to change his field of activity*

1. Introduction

Dans la science moderne (du grec *methodos*, lat. *Methodus*, fr. *Méthode*) la notion de *méthode* est utilisée de trois manières:

- *signification méthodologique générale* (en tant que moyen de connaissance, en tant que procédure réalité, phénomènes naturels et société),
- *signification didactique générale* (système d'activités interrelationnelles entre l'enseignant et étudiants assurant l'assimilation du matériel de formation),
- *sens purement méthodique* (la méthode comme direction de formation qui définit la stratégie activité d'enseignement des enseignants).

L'histoire de l'enseignement des langues est riche et variée. L'avènement des méthodes a également été elle est dictée par les besoins de la société. Ainsi, la nécessité d'assimiler et de les langues ont

* Prof. drd.

rapidement donné lieu à des méthodes directes, et la nécessité d'apprendre une langue étranger en très peu de temps

- méthodes intensives.

2. Méthode d'enseignement intensif. L'émergence d'une nouvelle méthode d'enseignement est souvent accompagnée de déclarations selon lesquelles elle est la plus optimale, la plus progressive, le plus universel. Mais la pratique montre que la création d'une méthode universelle est un problème presque insoluble. A cette occasion, il est bon de se souvenir les mots de LN Tolstoy «Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise méthode. Le défaut d'un consiste à n'appliquer qu'une seule et même méthode » [9, p. 270].

La méthode d'enseignement intensif des langues implique un complexe de techniques compétences d'enseignement-apprentissage souvent axées sur l'utilisation de compétences potentielles insuffisamment exploités, des bénéficiaires, qui sont mis en service, activent à la fois leur mémoire, ainsi que la réactivité dans les échanges d'actes verbaux dans le processus de communication.

Le principe fondamental de l'enseignement intensif est lié aux principes de la linguistique communicatif dont la tâche méthodique consiste à construire des énoncés dans des situations de dialogue. Par conséquent, dans la leçon, il est proposé d'organiser des activités de groupe où sous l'influence de la situation discursive, du sujet proposé et de l'atmosphère bénéfique.

Le collectif met en évidence les réserves créatives de l'élève de la manière la plus visible.

La méthode d'enseignement intensif est basée sur le concept méthodologique de formation intensif par le professeur G. Lozanov (Bulgarie), qui a ensuite été repris et développé par le Professeur G. Kitaigorodski dans son article La Méthodologie des Intensifs. Par la suite, sur la base des principes et procédures d'autres cours intensifs d'enseignement ont été développés (T. Ignatieva, L. Șerbina, L. Gheghechikori, Gh. Stog et M. Rumleanski, M. Lemeșevskaia et al.).

Étant donné que cette méthode est axée sur la création de compétences en communication, il est nécessaire de présenter quelques informations concernant la communication.

Les processus d'envoi et de réception d'informations sont traditionnellement appelés *documents de communication*. Nous devons nous rappeler que les informations publiées constituent un acte de communication uniquement si elle est reçue et interprétée par une autre personne. Au cas où sinon nous ne pourrions parler que de *documents d'information*. En général, le terme *communication* désigne un processus



dans lequel un expéditeur transmet un message à un receveur. Ce processus implique plusieurs composants obligatoires:

1) le *locuteur* (encore appelé expéditeur, locuteur, destinataire) qui peut être, en général, tout être, chose ou appareil qui génère des informations. Les haut-parleurs peuvent également être des objets créés par l'homme émettant des informations: feu de circulation, panneau de signalisation, sirène, feux de circulation, tambours, etc.

2) l'*allocateur* (auditeur, récepteur, destinataire, bénéficiaire) - la personne qui enregistre/reçoit le message.

3) *message* - un support matériel, un signal ou un groupe de signaux qui associe des informations.

Le modèle de base de la loi sur la communication serait le suivant [2, p. 214]: le contexte :

Haut-parleur Message> Alocutorul contact, le code

Dans l'analyse, nous remarquons que le modèle proposé ne reflète que le processus de transfert d'informations de haut-parleur à haut-parleur, donnant à ce dernier un rôle passif.

L'orateur ne dit pas comment il a perçu ces informations, ne qualifie pas son niveau de l'utilité, ne mentionne pas si elle est suffisante, qu'elle soit d'accord ou non, etc. L'acte de la communication faite selon ce modèle n'est que la première étape du processus de communication qui, comme nous le savons, peut être beaucoup plus complexe et complète que les actes immédiatement réversibles - échanges de remarques entre participants. Un rôle spécial de grande, sinon primordiale, appartient à l'allocateur. Il peut accepter l'avis, l'orateur peut l'interroger, proposer d'autres arguments, le rejeter et même arrêter le processus de communication.

De plus, les vecteurs montrent que les participants à l'acte de communication peuvent alterner rôles, ce qui permet d'appliquer le schéma proposé à l'analyse des actes de communication beaucoup plus complexe. L'essence de tout le processus est de transmettre /transfert d'informations d'un participant à un autre/ à d'autres via un message (oral ou écrit) dans un certain contexte par un certain moyen de contact. Dans le processus l'acte de communiquer des signaux est associé à certaines informations à travers un ensemble de conventions sociales qui forment le *code*. Traditionnellement, le code apparaît comme un système de symboles qui permet la transmission et l'interprétation d'un message. Le personnage du processus dépend de la situation de communication.

La langue, ou code, remplit sa fonction de communication à travers des documents de la parole. Nous soulignons que la communication ne se

fait pas seulement à l'aide de moyens rapports. Il comprend également les moyens non verbaux, paraverbaux, cinétiques, etc.

Basé sur des principes de communication, le cours d'enseignement intensif crée également développe chez les étudiants plusieurs types de compétences clés:

1) *Compétences à valeur sémantique* (conception du monde et relations qui domine entre ses éléments, l'orientation des valeurs, les mécanismes d'autodéfinition dans différentes situations);

2) *Compétences pédagogiques-cognitives* (maîtrise des éléments de l'activité logique, la capacité de formuler des objectifs, de planifier, d'analyser, de réfléchir, de s'autoévaluer, de prendre les décisions);

3) *Compétences socioculturelles* (accumulation de connaissances et d'expérience dans le domaine de la culture nationale et internationale, la connaissance des principes éthiques, culturels et morales des autres peuples);

4) *Compétences en communication* (connaissance des langues étrangères, manières d'organisation des relations avec des personnes proches et éloignées, compétences de collaboration collective/collective, manipulation avec différents rôles sociaux), cela implique de savoir se présenter oralement et par écrit, de remplir un formulaire, de rédiger une demande, un résumé, une lettre, une carte de vœux et présenter le groupe/classe, l'école, le pays en situations d'interactions dans le régime des cultures dialogues utilisant la connaissance des langues étrangères);

5) *Compétences en information* (aptitude à utiliser des moyens techniques

- ordinateur, téléphone, imprimante, télévision, etc. compétences pour rechercher, sélectionner, traiter et utiliser les informations nécessaires pour exploiter différentes sources d'informations - livres, journaux, magazines, manuels, cartes, dictionnaires, CD-Rom, Internet).

Dans le plan immédiat, ils sont destinés:

- stimuler la compréhension des messages créés par d'autres,
- de s'exprimer,
- interpréter les pensées, les sentiments, les faits, les relations d'attitude dans diverses situations.

Ces compétences ont un caractère complexe:

a) *linguistique* - la capacité d'interpréter et d'appliquer des unités lexicales et grammaticales d'un code linguistique en situation de communication;

b) *sociolinguistique* - la capacité d'interpréter et d'utiliser différents types de discours liés à la situation de communication;



c) *référentiel* - la capacité d'interpréter et d'utiliser les domaines d'expérience, objets dans le monde environnant, ainsi que les relations entre eux dans une situation de la communication;

d) *stratégique* - la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et diriger l'acte de communication selon les intentions des intervenants;

e) *pragmatique* - la capacité d'utiliser les informations obtenues dans les actes interlocutoires avant de construire d'autres actes de langage ou stratégies de communication.

Quatre types de langues sont utilisées dans le processus d'enseignement des langues la communication:

- communication *didactique*, qui consiste en explications, demandes d'explications, activités orientation;

- communication *imitée*, qui se caractérise par l'imitation de schémas linguistiques proposé par l'enseignant, à travers des microconversations, à travers la présentation dramatique de dialogues;

- communication *simulée*, qui est un stade supérieur. Les étudiants le prouvent imagination et initiative, construire des dialogues à partir d'images ou de situations, réagit spontanément aux stimuli situationnels, participe à des discussions simulées;

- une communication *authentique* dans laquelle les étudiants prennent des décisions, expriment des initiatives communication basée sur des exercices créatifs, participe à de vraies discussions Pendant la promotion de ces types de communication, l'enseignant rencontre un série d'obstacles. Le pire est la prise de conscience que la parole doit être toujours motivé. Habituellement, les étudiants ne veulent pas parler.

Mais c'est le discours seule condition pour améliorer sa connaissance de la langue. Il est donc important de savoir /comprendre pourquoi les élèves ne veulent pas s'exprimer en classe. Tout étudiant aimerait parler une langue étrangère, mais il y a quelque chose qui l'empêche de parler, à savoir -manque de moyens pour codifier ses pensées. Pour les étudiants de petite classe, ceci il est explicable, mais pour les étudiants des classes supérieures, qui possèdent déjà certains connaissance de la langue, il s'avère que la plupart du temps ils manquent d'idées. Donc l'étudiant doit faire face à deux difficultés sérieuses: la première - trouver des moyens expression (linguistique), et la seconde - (psychologique) pour "supprimer" peur d'être considéré comme ignorant.

À cet égard, nous distinguons les difficultés suivantes:

- *l'élève ne parle pas car il ne sait pas s'exprimer,*

- *l'élève ne parle pas parce qu'il sait que les autres pensent qu'il ne sait pas,*
- *l'élève pense qu'il n'a pas le droit de parler,*
- *l'élève ne parle pas car il "sent" qu'il ne sera pas écouté (compris).*

Dans ce dernier cas, la difficulté réside dans le fait qu'il existe des facteurs naturels et artificiels, tels que le bruit, la distance, l'inattention, la qualité du matériel pédagogique, etc. lequel empêche la communication. Ensuite, il y a des étudiants qui sont rarement écoutés et ils s'habituent à le silence. L'élève se croit incompetent ou moins compétent que les autres et se dit «à que dois-je dire d'autre?"

Les technologies de base de l'enseignement intensif combinent *des activités récréatives* dans lesquelles il existe quatre groupes structurels d'éléments:

1) *Le modèle imitatif* au contenu obligatoire problématique représenté par un complexe de procédures méthodiques d'enseignement intensif avec des éléments créatifs et des problèmes situationnel;

2) *L'organisation des partenaires* qui contient les particularités de la formation d'un équipes et attribution des rôles;

3) *Interaction des participants*. L'ordre et les modalités d'activité des les membres de l'équipe sont dictés par certaines règles expliquées séparément ou scénario;

4) *L'assurance méthodique* qui consiste en des éléments tels que *système de plongée*, de *réflexion* et d' *évaluation*. Ils assurent le succès des activités de formation et correspondent le plus possible aux finalités didactiques.

L'oral est une compétence que les élèves acquièrent progressivement. Cela consiste en l'acquisition de connaissances qui leur permettent de s'exprimer dans la langue étrangère de la manière la plus diversifiée situations. Il s'agit de créer une relation interactive entre un expéditeur et un destinataire basé sur la capacité de se comprendre. Parmi les particularités du discours oral comme moyens de communication que nous pouvons énumérer:

- c'est **informatif**. L'information 1 fait l'objet de toute communication naturelle (nous parlons pour exprimer des idées, des sentiments, des attitudes);

- c'est par forme et contenu **individuel**. Dans le processus d'enseignement, il est nécessaire de obliger les élèves à utiliser leur vocabulaire et leur syntaxe;

- elle est **motivée**. Si nous parlons, cela signifie que nous ressentons le besoin de dire quelque chose;



- il fait partie d'un processus **bilatéral**. Le locuteur et le locuteur dépendent l'un de l'autre un autre. L'académicien N. Jinkin déclare qu'apprendre et comprendre une langue est nécessaire de savoir comment l'utiliser dans la parole. La compréhension se forme avec le temps expression et expression pendant la compréhension.

- il est **spontané**, ce qui signifie que l'étudiant doit avoir une série de automatisme; - elle doit se **dérouler à un rythme normal**

Certains attributs sont requis pour une organisation efficace du travail avec les étudiants technique:

a) magnétophone, ordinateur, projecteur de diapositives, télévision, écran;

b) matériel illustratif: images, photographies, disques/cassettes avec enregistrements de textes, chansons dans la langue d'étude, musique classique, dialogues, poèmes, feuilles de proverbe, énonciations, clichés, etc.

c) matériel d'activation dynamique: une balle, deux téléphones (butaphores), Pazzi;

d) une salle de classe bien aménagée dans laquelle suffisamment d'espace est prévu pour déplacer des étudiants à des fins différentes: jeux, entretiens, éléments de danses, gymnastique, etc.

1 Le caractère de l'information dans la communication est complexe :

a) l'information est *syntactique* à travers la séquence, principe linéaire, des signaux émis,

b) est *sémantique* par le fait que ces signaux reçoivent un certain sens basé sur des conventions sociales,

c) est *pragmatique* en ce que ce sens il est utilisé dans un certain but,

d) il est *intentionnel* car il reflète le désir de quelqu'un de changer d'état des choses,

e) est *social* étant donné qu'il est la base de l'interaction des agents sociaux. JJ Van Cuilenburg et ses co-auteurs estiment qu'il est très important de distinguer les *informations sémantiques* (*informations intentionnelles* (que l'expéditeur souhaite transmettre), les informations *sémantiques* le destinataire le perçoit à partir du message de l'expéditeur) et l'*aspect pragmatique de l'information* (l'effet qu'elle produire). En d'autres termes, le *côté sémantique de l'information apparaît sous la forme complexe d'un horizon de connaissances interprétées dans un certain type d'orateur et dirigées par lui vers un destinataire/allocateur ou plus pour obtenir l'effet escompté* [1, p. 26].

Lors de la première leçon, l'enseignant annonce les tâches du cours, les étapes de réalisation, exigences comportementales (évitements des

absences, retards, formation régulière aux leçons) et partager les rôles. L'avantage de distribuer et d'exploiter les rôles est pur psychologique et s'exprime par le facteur de « responsabilité indirecte ». Plus explicitement : dans le processus des activités de la parole, en particulier au stade initial, les élèves ressentent un certain gene :

- la peur de ne pas se tromper de langage ou de communication, très longue, sans et réalise le principe psycho-socio-linguistique bien connu de «garder son visage et le territoire ». En agissant au nom de quelqu'un d'autre, l'étudiant se sent une responsabilité atténuée et même s'il commet certaines erreurs d'expression, il les "transmet" au compte le personnage dont il joue le rôle.

Chaque personnage a une légende qui est décrite dans le premier polilog (nom et prénom, d'où il vient, quel est le village/la ville natale, quelle profession a, quel passe-temps il a, etc. La légende doit être très bien apprise pour que l'élève être capable de manipuler/jongler avec le matériel lié à la légende dans toutes les situations.

Bien sûr, pendant les leçons, la légende peut être détaillé (références aux amis, aux parents, à leurs traits de caractère, compétences leur).

Il est nécessaire que les étudiants puissent écouter les polylogues en dehors des cours. Parce que, l'enseignant doit enregistrer les polylogues à l'avance et les élèves doivent les écouter indépendant. Le contexte lexicogrammatical et tous les attributs de la parole (intonation, mélodie, prononciation, accentuation) doivent être assimilées dans des conditions intentionnellement très bien motivé. La motivation doit éveiller un sens des responsabilités altruiste, c'est-à-dire que l'élève doit être motivé de telle manière qu'il comprenne que les résultats du travail son succès dépend de l'activité du processus d'assimilation matérielle l'ensemble du groupe.

Principes méthodiques qui sous-tendent la sélection et l'organisation du matériel instructif ainsi que son organisation en étapes concentriques est la base du processus d'éducation. L'organisation du matériel en étapes concentriques se fait par transcription orale - acquisition orale de matériel didactique sans recourir à lire ou écrire. Ce type d'organisation du processus d'enseignement contribue à le développement harmonieux de la parole, supprime un certain nombre de difficultés il ralentit généralement la formation des compétences en lecture. Ceci permet délimiter l'assimilation de la prononciation comme un aspect distinct et concentrer les efforts des élèves sur la perception globale de l'information par la reproduction intégrale du matériel.

La transcendance orale est une manière synthétique-analytique d'assimiler le matériau, qui plus il est ensuite synthétisé, étant donné qu'une combinaison du nouveau matériau avec celui a lieu déjà assimilé.



La transcendance orale dans l'assimilation matérielle est particulièrement productive grammatical. Dans chaque leçon, l'enseignant utilise ces phénomènes dans le discours la grammaire, l'analyse et le traitement ne sont fournis que sur 2-3 leçons. Dans le pendant ce temps, les élèves apprennent à reconnaître et à utiliser ces phénomènes dans discours oral, partiel et écrit, résolution de divers problèmes de communication. Donc, lors de l'introduction de la leçon, qui prévoit la présentation du phénomène grammatical respectivement, les étudiants s'avèrent capables d'effectuer une activité analytique. Et il va sans dire que cette réalisation est due au volume assez important de le matériel et son utilisation répétée dans différentes situations et dans différents environnements lexical de ce phénomène tant dans le discours de l'enseignant que dans celui des élèves. Donc l'image acoustique du phénomène lexical, grammatical, communicatif, etc. précédemment répété il est solidement assimilé et les étudiants le conçoivent comme quelque chose de connu. Un joint a lieu spontané de l'image auditive du mot avec le graphique, créant les relations nécessaires son : lettre. Il est déjà prouvé que l'audition verbale se développe plus intensément si elle est complexe le son diffère les uns des autres par sa signification et la condition nécessaire de son développement l'audition phonémique est la réalisation répétée dans la parole du standard acoustique proposé par professeur. Les élèves peuvent reproduire ces sons que leur audition peut distinguer. À première audience sert de contrôleur de l'articulation, puis, inversement, l'articulation se développe audition.

Ces relations bilatérales se développent activement dans les conditions d'accumulation de moyens lexical et assimilation de modèles grammaticaux dans des situations de communication. Étant donné que le développement de l'oral implique l'assimilation des trois codes de langues - articulatoire, audible et visuel, et les codes articulatoire et audible forment un système il est nécessaire de commencer à apprendre la langue, en particulier la langue parlée, avec développement actif de ce système.

Il va sans dire qu'une acquisition profonde du discours oral nécessite également une appropriation certaines compétences en lecture et en écriture. Voilà pourquoi la transition de la triade de codes appelés ci-dessus pour la lecture et l'écriture se fait en fonction du niveau intellectuel du groupe /classe et surtout le niveau fonctionnel des composants logiques et significatifs de la mémoire verbal des étudiants. Donc, la tâche de base de la conduite de la formation est d'organiser activité verbale dans le groupe/classe d'élèves. Dès le début de l'activité de formation il est nécessaire de créer chez les étudiants une attitude pratique-pragmatique envers la langue étrangère dont la base est la conception de la valeur de la langue comme moyen de communication de base.

Ces exercices prédéterminent l'utilisation d'un matériel ciblé fixé dans la mémoire des élèves des clichés lexicaux ou grammaticaux. Pour ça l'enseignant choisit un matériel de cours de base, qui nécessite une acquisition obligatoire et une du matériel supplémentaire, qui sera automatisé plus tard dans une leçon spéciale.

Les exercices de communication sont formulés par l'enseignant afin que les élèves une nécessité, une raison et un but doivent apparaître dans tous les actes de communication.

La rigueur dans l'élaboration des exercices crée une contrainte pour les étudiants dans l'utilisation d'un matériel bien défini. Sinon, l'objectif de la communication ne sera pas atteint. Les exercices de ce stade crée chez les étudiants certaines compétences en communication. Voici un modèle d'exercices cette sorte :

Ex. № 1 : « Je voudrais savoir ce que vous aimeriez visiter dans notre ville. En avant, vous s'il vous plaît, la question du voisin ». (L'enseignant demande à l'un des élèves, celui-là répondre et poser la même question au voisin et à l'amd. Enfin l'enseignant fait un résumé : Les membres de notre groupe veulent visiter la bibliothèque universitaire, le théâtre "Vasile Alecsandri", etc.).

But : (en français) la formation de l'habileté à utiliser la construction conditionnelle présent + infinitif : *je voudrais voir (visiter, savoir, regarder, etc.)*.

Ex. № 2 : « Nous devons compiler le programme pour que notre groupe soit à Chisinau, pour qu'il corresponde au maximum aux intérêts de chacun. Soumettre des propositions d-et faire valoir le désir". (Chacun exprime le désir, après qu'un élève se soit vu propose de faire une totalisation). Objectif : automatisation du modèle conditionnel actuel + l'infinitif dans un contexte supplémentaire.

Afin d'automatiser cette construction, un jeu de grammaire peut être organisé.

Par exemple : l'enseignant lance à son tour la balle à chacun des élèves et pose la question (en langue étrangère): Vous êtes intéressé par les sports/théâtre/ danses/musique/peinture/lecture etc.? Dans le même temps, la construction est traitée sous la forme négative, dont l'utilisation elle est causée par des questions délicates. Par exemple, demander à un élève : vous intéressé par la boxe?, ce qui provoquera certainement une réponse négative.

Si, par exemple, il est nécessaire d'automatiser l'utilisation des verbes pronominal, l'enseignant peut composer (au préalable) une enquête, inventer une situation comme : «Des personnes avec certaines personnes sont embauchées pour travailler pour une mission importante



compétences et personnages. Pour ce faire, vous devez demander à vos collègues en conséquence prochaine enquête :

- À quelle heure te lèves-tu ?
- Où vous lavez-vous ?
- Vous lavez-vous à l'eau chaude ou froide ?
- Comment vous vous habillez ? etc."

Les élèves terminent le test en même temps, debout, se déplaçant de l'un à l'autre et poser des questions. Ainsi, ils complètent l'enquête, consacrant environ 10 minutes. Puis chacun faire un rapport, généraliser les résultats. Au final, les étudiants composent le groupe.

La mission lui sera confiée en tenant compte de la nature des réponses et de leur degré de similarité.

Afin que les processus d'apprentissage garantissent une utilisation automatique maximale modèles de discours, le système de pilotage doit être organisé en formations ciblées vers l'assimilation des règles de jonction à la fois des mots en blocs et des blocs en déclarations et textes. Ils doivent être reproduits facilement et correctement dans des situations de communication réelles, approprié. Pour cela, les compétences orales nécessaires doivent être formées. Cette processus contient plusieurs exigences:

- 1) L'imitation (qui est la première étape de l'apprentissage) ;
- 2) Utilisation du mécanisme d'analogie ;
- 3) Utilisation de procédures de stockage inconditionnelles ;
- 4) Utilisation de conditions situationnelles multilatérales ;
- 5) Répétition régulière de schémas vocaux standardisés (à certaines étapes) ;

6) La bonne combinaison d'images auditives, visuelles et cinétiques. Quelques exemples de formation en expression orale au premier stade d'activation de matériel (formation à la communication). Au début, l'enseignant formule le problème de la communication basée sur ce matériel linguistique qui sera traité en test donné. Par exemple, pour traiter les questions « Qu'est-ce qu'il y a ? » Et « Y a-t-il ? », (Qu'est-ce que nous avons/voyons ? Est-ce que/avons-nous ?) Et les noms des différents objets mobiles, formes affirmatives et négatives, de l'article indéfini, masculin et féminin, l'enseignant propose la série d'exercices suivante :

Ex. Q :

a) Veuillez rester dans les chambres d'hôtel. L'inventaire a lieu à l'hôtel. Dans le Bientôt les responsables du secteur "Ménage" viendront préciser quel mobilier vous avez dans les chambres. (L'information est annoncée dans une langue étrangère).



b) « Comment devrions-nous les rencontrer?

- Mai ? Bonjour.

- Bonjour. Qu'est-ce que tu veux ?

- Nous avons une mission. Nous devons enregistrer le mobile dans votre chambre.

Veuillez me dire ce que vous avez dans la chambre.

- Comme vous pouvez le voir, j'ai une table, deux chaises, un fauteuil, une télévision, une étagère, des journaux, un canapé, un tapis au sol, une peinture au mur, un vase de fleurs ... »

L'enseignant prononce le dialogue phrase par phrase et les élèves répètent 2-3 fois chacun phrase avec une intonation qui est gentille, insatisfaite, dure, etc.

c) « Vous êtes donc responsable (montrez qui - un demi-groupe), et vous vous leur donnez les informations nécessaires (l'autre moitié du groupe). »

d) Maintenant, dites-moi ce que vous avez découvert. Quels meubles sont dans les chambres des collègues

Comment pensez-vous qu'elle aime ça ? N'ont-ils aucune prétention ? (L'enseignant adresse responsable et, au choix, demande une réponse de 3-4 personnes). Ex. 2 : a) "J'ai une annonce pour vous. Cela peut même être une surprise.

Monsieur X est un ancien restaurateur de meubles. Pendant son temps libre, il répare des meubles de siècles passé. Aujourd'hui, il ouvre une exposition personnelle. Félicitons-le à cette occasion".

L'ensemble du groupe dans la chorale : Félicitations ! Bonne chance !

a) « Il serait intéressant pour nous d'aller voir quel type de mobilier M. a restauré X. L'enseignant invite tout le groupe à une table avec différentes images meubles. Il les montre et les prononce. Les étudiants répètent après lui dans la chorale.

b) « Maintenant, vous devez dire à votre ami ce que vous avez vu lors de l'exposition. Collègue vous pourriez être intéressé par ce que vous avez particulièrement aimé ». (Les élèves travaillent en binômes en même temps).

c) "Maintenant, dites-moi quels meubles ont été exposés" (1-2 étudiants rapportent)

d) "Est-ce vrai?" l'enseignant demande à M. X ».

- Oui c'est vrai. J'ai exposé ... (M. X appelle les pièces).

e) « Maintenant, nous allons répéter sous la forme d'un jeu (boules de neige):

- Aujourd'hui, à l'exposition, nous avons vu une table.

- Aujourd'hui, à l'exposition, nous avons vu une très belle table.



- Aujourd'hui, lors de l'exposition, nous avons vu une très belle table et deux chaises.
- Aujourd'hui, à l'exposition, nous avons vu une très belle table et deux chaises original.
- Aujourd'hui, à l'exposition, nous avons vu une très belle table et deux chaises originaux à côté d'une étagère sculptée, etc.

Ex. 3 : a) «Amis, nous avons beaucoup de chance. M. X part en voyage d'un an jours et a décidé de vendre les meubles que vous avez vus. Je sais que chacun de vous aimerait acheter quelque chose. (Chaque élève reçoit une image. Deux sont représentés meubles en couleurs. Un objet est masculin, l'autre est féminin).

b) « Deux personnes, amis de M. X, sont responsables de la vente meubles. Répondez-y un à la fois. Découvrent-s'ils ont les meubles dont vous avez besoin. Ne pas oubliez de mentionner la couleur, la hauteur, la largeur et si elle n'est pas défectueuse. Nous souhaitons Succès !" (L'enseignant remet à chaque responsable un ensemble d'illustrations avec des meubles.

Toutes les 3-4 min. Il change les personnes chargées de vendre les meubles.

Pendant 10 min. Tout les élèves posent plusieurs fois la même question).

c) Tout le monde rencontre dans le processus de vente-achat deux connaissances et leur donne une seule et même question (en langue étrangère) : "Qu'avez-vous acheté" ou "Que voulez-vous?" (Groupe travaille simultanément en sous-groupes de 3 personnes chacun).

d) "Maintenant, dites-nous, s'il vous plaît, quels meubles vous avez achetés ou pourquoi vous ne les avez pas achetés rien". (Lancer le ballon à chaque élève, l'enseignant demande quel meuble il a acheté, ou n'a pas acheté. Les formes affirmatives et négatives sont traitées).

Tous les exercices des deux étapes de l'activation matérielle sont présentés par au professeur dans la langue étrangère. Il utilise sa langue maternelle uniquement lorsqu'il est nécessaire de traduire certains mots ou phrases sans lesquels il est difficile de la communication.

Au premier stade de l'activation du matériel d'étude, le rôle de l'enseignant est très actif ; il est le leader de l'équipe, un modèle d'imitation dans la communication. Il est un réalisateur et acteur du scénario créé par lui. A ce stade, les étudiants ne possèdent pas encore compétences linguistiques suffisantes pour se passer d'un "coach". Pour cette raison et corriger les erreurs commises par les élèves est une condition nécessaire pour formation à la communication.



3. Conclusion

Nous mentionnons que la méthode d'enseignement intensif ne résout pas tout les exigences soumises par le plan d'études. Il a la mission stricte de créer et de développer compétences nécessaires à la communication orale, combattre la peur de parler, développer coopération dans le processus de formation. Il est important de percevoir le caractère innovant de cette méthode ; il permet d'introduire de nombreuses procédures et matériels pédagogiques une formation pour développer à la fois la parole et l'écoute, la lecture, l'écriture, etc.

Références :

1. Cuilenburg, JJ van; Scholten, O.; Noomen, GW *La science de la communication* (Version ROM. par T.Olteanu), Bucarest, Humanitas, 1998.
3. Jakobson, R. *Essays in General Linguistics*. Paris, minuit, 1963.
4. Prigorschi, C., Vasilache, C. *Didactique du français langue étrangère*, Chisinau, 2006.
5. Roman, D. *Linguistique et enseignement du français*. Cluj-Napoca, 1994.
6. Roventă-Frumușani, D. *Analyse du discours. Hypothèses et hypostases*. Bucarest, Tritonic, 2005.

CONSIDERATIONS ON THE PHENOMENOLOGY OF THE SACRED IN THE WORK OF RELIGIOUS POETS

Georgiana-Corina TRANĂ*

Abstract:

The sacred has been defined as a complex category which evades the rational and remains totally inaccessible to the conceptual understanding. It is usually associated with absolute morality and it predominantly designates a special component that sublimates morality and transcends any rational element. This is a vital component in all religions and has an astonishing vigor in the Semitic religions, especially the biblical ones. In the languages of these religions, the terms that designate it (qados, hagios, sanctus, sacer) imply the idea of good. The sacred word, by which we translate these terms, is the effect of an ethical schematization and overbidding of an original affective reflex which, in itself, can be detached from what is ethical.

Keywords: *the sacred, religious substance, the numinous, emotion, immanence*

Although it is difficult to explain, the ontological matrix - the source of all creation and the quintessence of the religious poets - has not been a fundamental concern for many generations of researchers. The critics aimed at fulfilling quantitative accumulations of the axiological frame of reference, without going beyond the comparativism of the sources.

Summarizing the identification and analysis of fundamental landmarks (Buddhist philosophy, the Greek philosophers, Kant, Schopenhauer, Hegel etc.), the scholars have led to the current opinion that religious writers are not significant for the history of philosophical thought, concluding that they are not original, but disciples of philosophers such as Kant or Schopenhauer. Many religious writers have not had a philosophical system elaborated in a specialized work and that made that their work be subject to the mechanistic mode of knowledge, be judged

* Colegiul Național „Elena Cuza”, Craiova.

sequentially, from causes to effect, from sources to receiver, thus losing sight of the complexity and of the organicity of their work.

In order to identify the religious substance of the work of religious writers, a re-examination of the concept of the sacred is needed. Therefore, we must return to the origin of phenomenology, as a theory of knowledge in the service of other sciences, and apply the phenomenological analysis to religious sentiment. For the beginning, we will update the concepts of rational and irrational. In theistic conceptions, especially in the Christian one, the divinity is thought by analogy with the contingent as, in a limited form, man perceives it in himself, and defined with the help of clear concepts, considered absolute, accessible to analysis. Considering rationally a concept understood by such a conceptual thinking, the essence of the divinity described with the help of these attributes can be designated as rational. Only in this way is faith possible, understood as a belief structured from clear concepts and opposed to simple feeling. The indication of the superiority of a religion is the existence of concepts and a certain knowledge crystallized in concepts of the transcendent.

Christianity has concepts of superior clarity, which make up a complex system, an aspect that differentiates it qualitatively from other forms of religion. However, the summary of the mentioned attributes and the similar ones that could be added to them would exhaust the essence of the divinity. It would be a unilateral interpretation if we did not take into account that rational attributes exist and have value only in relation to an irrational element. They are essential but synthetic attributes, and can only be understood if they are attributed to an object that has the value of a support, but which they cannot perceive, having to be perceived in a different, special way, because if they were otherwise, nothing would be said about it. From this dialectics results the opposition between rationalism and religion, an opposition that is the most significant feature of rationalism. The argument that rationalism would constitute the denial of the miracle is false, because the theory that considers the miracle a transgression of the real, of the contingent, a sequential intervention, built a priori, in the flow of natural laws is a rational theory.

There is an important difference between rationalism and its opposite, starting from the affective content of faith, content determined essentially by the relationship between rational and irrational in the idea of God. The question is whether the irrational is consubstantial to the rational or irrational overwhelms the rational. Orthodoxy could be considered the basis of rationalism not because it designed its doctrine as a goal, but because it did not find a way to justify the irrational element of its object and to preserve its vitality in religious experience, leading to the full



rationalization of the idea of God. The tendency to rationalize is dominant not only in theology, but also in the study of myths, in the attempts to reconstruct the origins and initial elements of religions, in the research of the religions of the primitive human beings. Even if the higher rational concepts from which we started are not used here from the very beginning, they distinguish the essential problem. They are presented as a starting point of less significant concepts and representations, concepts that can be identified in the general plan of human representations. Ignoring the specific element of religious experience, as it appears even in the most primitive manifestations of religion, does not mechanically lead to its annulment, because, of all the fields of human experience, only in the religious one something peculiar which can only be identified in it occurs.

It is found that religion did not end with its rational utterances, and the attempts to shed light on the relationships between its elements in such a way were solitary approaches.

A special category of interpretation that belongs exclusively to the religious field is the sacred. It has been implanted in other fields, for example in Ethics, but it does not have its roots there. The sacred is a complex category that has a very special element, which evades the rational in the terms defined above and which, remaining totally inaccessible to the conceptual understanding, is specifically ineffable. The meaning in which the word is used in certain expressions by philosophers and theologians is rather figurative. We usually understand it as an attribute equivalent to absolute morality. When one speaks of the sacred character of duty or law, one considers only the character of generally valid obligation and its practical necessity, therefore such use of the word is not rigorous, for the sacred includes morality, without being limited exclusively to it. It predominantly designates a special component that sublimates morality and transcends any rational element. This vital component in all religions is their most intimate part and has astonishing vigor in the Semitic religions, especially the biblical ones. In the languages of these religions, the terms that designate it (*qados*, *hagios*, *sanctus*, *sacer*) imply the idea of good. The sacred word, by which we translate these terms, is the effect of an ethical schematization and overbidding of an original affective reflex which, in itself, can be detached from what is ethical.

Rudolf Otto called this category the numinous, concept derived from the Latin *numen* meaning *arousing spiritual or religious* emotion. The novelty and originality of the perspective of Otto's book (*Das Heilige*, 1917) consists in the analysis of religious ways, and not of the ideas of God. He highlighted the rational and speculative side of religion. For Rudolf Otto, God is not an abstraction, but an extraordinary power, manifested by

divine wrath. By identifying the features of this irrational experience, he discovered the feeling of fear of the sacred, which is called *mysterium tremendum*, and the religious fear, which is called *mysterium fascinans*. Otto designates these experiences as numinous because they are provoked by the relationship of an aspect of divine power. In the presense of the *numinous*, man has the feeling of nullity and depreciation. This feeling is an underlying subjective element, it is like the projection of another feeling, namely that of fear, which also relates to an object outside the ego, which is precisely the *numinous* object. Only by applying the category of the numinous to a real or supposed object, can the feeling of the human being appear in the soul as a reflection of it.

The phenomenon of the sacred in all its complexity, not only in its irrational behavior, is depicted by Mircea Eliade in *The Sacred and the Profane*, Humanitas Publishing House, Bucharest, 1992. Religiosity is seen here as the ultimate structure of consciousness, independent of the many oppositions between the sacred and profane. It is a defining human trait, although modern societies seem religious. The religious man assumes a specific way of existence in the world and regardless of the historical context in which he lives, *homo religiosus* believes in the absolute reality

- the sacred - which transcends this world, but which finds forms of manifestation precisely within it. For *homo religiosus*, life is of sacred origin and human existence saturates and updates all its valences. The non-religious man assumes an existential situation that refuses transcendence and even doubts the meaning of existence. In other words, the non-religious man recognizes no other model of humanity than human condition. Man is a condition of himself, but he succeeds in perfecting himself so far as he desecrates the world. The sacred is the opposite of his freedom, so he could become himself only on condition of total demystification.

However, the non-religious man descends from *homo religiosus*. In essence, he was built from the situations assumed by his ancestor, therefore he is the result of a process of desecration. The profane man is the result of a desecration of human existence and he still keeps track of the religious man's behavior, because he cannot completely abolish his past.

If we relate the concept of *homo religiosus* to Rudolf Otto's famous analysis of the religious experience, we will distinguish the four stages by which *homo religiosus* perceives and discovers the *numinous* as an element that evades the rational. Through this approach, man perceives an aspect of the sacred, that is the *numinous*. This discovery leads to the second concept, namely the revelation of the *sanctum*, in the presence of which the profane appears as a non-value. At this point the religion, which is primarily the relationship of man with the sacred, comes into being.



The discovery of the two aspects of the sacred is possible due to the existence, in pure reason, of a native disposition of the spirit itself which constitutes the origin of man's inner revelation: this is the third aspect - the *sacred*, seen as an *a priori* category.

To speak of the sacred in poetry without first studying the theories and methodological conflicts over this extremely controversial concept means to state opinions that would be at the level of a religious eclecticism, given the huge and heterogeneous field of religious doctrines. Only by looking for the fundamental articulations of the religious phenomenon to define the behavior, thought structures, symbolic logic and mental universe of the religious man, who discovers the sacred as absolute reality, which affects his life, can we follow the coherence of religious motives in the poetic imaginary.

The universe is the unfolding of absolute and universal Reason, of Divine Thought, in which man, detached from virtuality through adequacy to time and space, lives, chooses and decides by attitude, seeking solutions to the problems of the spirit in the affective area. The recognition of limits, of the status of the human being, awakens in his soul the mystical fear in front of an absolute power, which transcends everything - space, time and man - and which presents itself as a mystery, the mystery being somewhat the form of the qualitative content of absolute, inaccessible force which fascinates man. Out of fascination comes love, as a consequence of the assimilation of the *numinous*. The element of solemnity, which is found in the deep silence of the elevation of the soul to the sacred, is the beginning of the fascination in which lies what religions call *salvation*: experiences of *Grace*, *Nirvana*, *Bodhi* or the blissful vision of Christianity.

The absolute autonomy of reason, which takes the form of fictions and interventions of the thinking subject in the development of consciousness and phenomena is the source of errors. By accepting Kant's definition of Aesthetics - the study of our ability of acquiring knowledge through the senses - it is difficult to conceive a moral aestheticism. However, the idea of aesthetic autonomy must not be ruled out, even if beauty itself is not ethical, as Schiller claimed. The diversity of the positions of the human spirit indicates his helplessness. Acceptance of a single world culminates in the relativization of knowledge, as experience is the only source of truth. In a purely immanentist vision, Man becomes the measure of all things. On a human scale, Ethics and Aesthetics are melting in the world of fiction, as the distinction between them bears the stamp of arbitrariness. When things are replaced by their symbols, Aesthetics dominates existence, and Ethics is absorbed by relatively comfortable socio-mechanical devices. Pure Ethics, which has its source in transcendence, does not meet with Sesthetics, which

has its source in immanence. This encounter is possible in nature, but only as a degraded expression of the Absolute.

The metaphorical expression of the inner revelation of the Divine underlies personal religion. The identification of the ego with God does not appear as a way of immanentist thinking, in which an attempt is made to get out of the chain through the autonomous construction of the moral universe, but it is an example of sublime art in which the religious and the aesthetic are intertwined. The consciousness of the relationship between the Creator and the Creature, of the subordination of the creature, of its inferiority and nothingness, forms the object of the art of the sublime. As far as man is concerned, the feeling of his own finitude is connected with the sublime and at the same time with the feeling of the insurmountable that separates him from God. However, the status of a perishable being does not prevent man from carrying in him the Absolute.

The consolation of the creature consists in the fact that it borrows something from the brilliance of the Creator and especially from the experience of dignity and freedom obtained by knowing the truth in the form of the law. Perfection becomes possible through the existence of the objective law. The art of the sublime, which is inconceivable without the principle of identity, is sacred. It is the art of the divine, of the unique and infinite substance in time and space, or of God, as the only Creator of the world.

To conclude, we can say that any existential crisis calls into question man's presence in the world and the very reality of the world; if, at first, the being is confused with the sacred, the essence of the existential crisis is of a divine nature. The experience of the sacred underlies the world, and any religion is an ontology. Religion is the exemplary solution to all existential crises not only because of its repeatability, but also because it is considered of transcendental origin. By exceeding the values of the contingent, religion opens the way to the spirit world.

References:

1. Caillois, Roger, *L'homme et le sacre*, Gallimard, Paris, 1950.
2. Dilthey, Wilhelm, *Trăire și poezie*, traducere și prefață de Marian Popa, Editura Univers, București, 1977.
3. Eliade, Mircea, *Sacrul și profanul*, Editura Humanitas, București, 1995.
4. Fromm, Erich, *The Dogma of Christ*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966.
5. Gadamer, Hans, Georg, *Truth and Method*, The Seabury, New York, 1975.
6. Habermas, Jurgen, *Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik*, în *Hermeneutik und Dialektik*, I, Tübingen, 1970.
7. Samuel, Alexander, *Space, Time and Deity*, New York, The Macmillan Company, 1929.

THE COMPLEXITY OF THE ENGLISH LANGUAGE: AN EXPLANATION OF ITS BEGINNINGS

Ana-Maria DEMETRIAN*

Abstract:

The proper learning of the English language or of any other foreign language means covering the acquisition of vocabulary and of grammar while studying its origins to better grasp the native speakers' culture and to network well. For a correct understanding of a nation's culture and a nation's use of certain expressions, learners must briefly consider this nation's geography and history together with its background. Moreover, when learning English according to these principles, students should ask themselves where English is used as a mother tongue, whose language they need to know and which are the basic differences between the various English dialects. Usually, students decide on learning only one English dialect if they know which one they will use. Nevertheless, they still have to go over the different words, structures and cultural beliefs as practised by native English speaking people to be prepared for the situations that may arise and even to make themselves respected due to their sound general knowledge. There are differences not only between the British and American English dialects but between all English dialects belonging to the inner circle: British, American, Canadian, Australian and New Zealand English dialect. Nowadays, such a general approach to learning English is vital because of the growing tendency of everybody to interact and/or work with everybody. The idea is that we may never know with whom we have to communicate and in what circumstances. Clearly, a profound study of one English dialect or another can be done in depth later, when life demands it, as long as learners remember to always pay attention to words and their structure without disregarding cultural issues.

Keywords: *English dialects; dialect; differences in dialects; identity; politically correct; cultural shock; cultural knowledge*

* Senior Lecturer, PhD., Department of Applied Modern Languages, University of Craiova.

For an appropriate use of the English language in various communication instances, learners should ask themselves whose English they want to study or/ and in what contexts they would use English. They should be aware of how important it is to make the difference between the people whose mother tongue this language is in order to be able to communicate successfully. The British, the Americans, the Canadians, the Australians and the New Zealanders are people who do not speak quite the same English and who have rather different customs, gestures and habits. Thus, a correct and informed acquisition of the English language is one which includes studying the cultural elements that define its country without leaving aside basic knowledge in geography and history which is revelatory when it comes to the meaning and significance of culture. Knowing only conversational English, some grammar and the English jargon from a specific domain of action is not enough if somebody needs to communicate, to build a relationship, to create a network with native speakers of English.

The process of learning English is, indeed, complex but not difficult as long as there is some logic in the acquisition of this language. Placing the English speaking countries on the map and taking a quick look at their history to see the relationship between them is the way through which learners can grasp why these countries have the same language as mother tongue and how their citizens' identity can be defined so that the information would be used in fruitful interactions.

U.K. means The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. It is one of the states from the British Isles, the other being The Republic of Ireland or Ireland as it is often called. In addition to these two large islands, in the North-West coast of Europe, there are several smaller ones over which the United Kingdom has authority. It must be mentioned that the whole Ireland was once part of the British Empire but most of the country broke away from it becoming the Irish Republic and only the North remained united with G.B. (England, Wales and Scotland). In his book about Britain, James O'Driscoll stresses that "the normal adjective when talking about something to do with UK, is British" (*Britain: The Country and Its People*, p. 9) but he also points out that in UK people "feel their identity very strongly" (p. 11). Thus, one must be very careful when referring to people from U.K. as a nation. They are the British and should by no means be called the English, as many foreigners make the mistake of naming them. This is not correct and can make some of them angry because



England is only one part of the British Isles and people from the other parts feel their identity threatened. If taken separately, the citizens of the U.K. are of different origins according to the land they live in: the English are from England, the Welsh are from Wales, the Scottish are from Scotland and the Irish are from Northern Ireland. It is true that the dominant culture in the U.K. is specifically English and yet this is not an excuse for ignoring the others' origins or roots. Further on, it is worth noting that a British person is a Briton – word used in official texts and in formal writing. Sometimes the term “Brit” is used instead of “Briton” but even if it has become widespread in more recent times many British people do not like it since it reminds them of the nationalists in Northern Ireland who used it and their past relations with them – the violent conflicts entailed by the nationalists represented by the Catholic minority who favoured Irish unity. Thus, the word “Brit(s)” has acquired pejorative connotations. The Urban dictionary mentions it both as a simple word used to refer to the British and as a slang word used by Northern Ireland people for the British Army, so it is better to be avoided.

U.S. (United States) or U.S.A. (United States of America) or America (informal language) is a federal constitutional republic comprising fifty states and a federal district, Washington D.C.. In Tiersky's book on the customs and institutions of the U.S.A., the reference made to the country is revelatory for its characteristics. According to the author, in informal, as well as formal, contexts U.S.A. may be also referred to as “The Land of Diversity” (p. 2), “The Melting Pot” (p.65), “The Land of the Opportunity” (p. 61) or “The Land of the Free” (p.277), depending on the audience and the subject matter. The story of these people has always been a rich subject of high interest for everybody. Therefore, books of history like that of Howard Zinn, novels as well as poems based on first-hand experience, and even films have been considered springs that can quench thirst for information for generations.

The history of this country, closely related to its position, would be the most indicated to strengthen the characteristics embedded in the words used as synonyms for its name. U.S. is situated mostly in central North America and is bordered by Canada to the North and Mexico to the South. The state of Alaska – a state in the U.S. purchased from the Russian Empire – is in the northwest of the continent, with Canada to its east and Russia to the west across the Bering Strait. The state of Hawaii is an archipelago in the mid-Pacific. Hawaii is one American state that is not bordered by any other American state and Alaska is another.

U.S.A. possesses several other territories, or insular areas scattered around the Caribbean and Pacific. South America is a different continent

from North America and has nothing to do with U.S.. The American nation was founded by the Thirteen Colonies of Great Britain that is by Protestant Christians from England who wanted to find a place where they could practice their religion without persecution. On the 4th of July 1776, they issued the Declaration of Independence proclaiming their independence from G.B.. The rebellious states defeated Great Britain in the American Revolutionary War/American War of Independence. Then the current U.S. Constitution was adopted. In the 19th century, the United States acquired land from France, Spain, U.K., Mexico and Russia, and annexed the Republic of Texas and the Republic of Hawaii. Disputes between the South and the North of the country over state's rights and the expansion of slavery provoked the American Civil War of the 1860s but the victory of the North which opposed slavery prevented a permanent split of the country and led to the end of legal slavery in the United States of America. African-Americans obtained their liberty but this was only a step towards complete freedom, towards recognition and towards equal rights. Today, after a long and hard struggle they are full citizens of the U.S. but their past and origins remain a sensitive issue. Taken into consideration all these aspects, one can understand why American English grew to be different from British English.

The American language has the same roots with the British language but it has suffered modifications in time due to the influences from the other languages spoken by the other settlers [eg. "cookie" deriving from the Dutch word "koekje"- little cake (s.v. online Encyclopaedia Britannica) "rodeo" from Spanish, a.s.o.] and natives/the indigenous people from the lands of the United States [eg. "squash" – a plant including pumpkin and zucchini planted by the people of these lands, "moccasin" – footwear worn by the natives (s.v. online Encyclopaedia Britannica)] and later on due to the influences from the immigrants arriving in the U.S.A. [for instance the Germans brought with them such words as "hamburger", "frankfurter"/ "hot dog", "kindergarten" (s.v. Encyclopaedia Britannica)]. The same thing happens in the case of culture which, although it is very diverse because of the influences of all foreigners who are living in the country and have become American citizens, can be said to have its general traits.

Nonetheless, U.S. should be seen as more than a "nation of immigrants" (*American Ways*, p. 4). As a consequence, the way we speak of the people in U.S. must be carefully considered. Native Americans /American Indians/ Amerindians/Red Indians or Red Men are people living in the lands of United States from before the arrival of the colonizers. Although academics consider "Native Americans" as being a more accurate label than "Indians" for these people – according to Tiersky's book – most of them continue to refer to themselves as Indians which is why many



scholars have been naming them in this way – see Zinn’s book on history. Using proper tribal words is also accepted as long as they are used with respect and consideration for the Indian history and culture. For example, in the article “Indoor Tepees: Stylish or Racist,” MacLellan writes about a huge dispute from the U.S. and Canada over the use of not only the word “tepee” but also the item “tepee” in the context of indoor decorations and clearly this dispute could have been avoided by taking a moment to consider the implications of marketing a product by alluding to sacred experiences shallowly; thus, if in doubt it is better to refrain yourself from such words or from such approaches. Sometimes even the best intentions can be misinterpreted. Similarly, when addressing Indians avoid referring to them and talking to them/ about them with a word like “squaw” instead of “Native American woman” because it is offensive (Cambridge Dictionary Online) – even if, again, some might consider this as showing knowledge of the Indian history, it is in fact poor knowledge and it can ruin relations. Films about natives made in the States are like an open book in this way. As for the African-American people, they are U.S. citizens of African descent. Most African-Americans are the descendants of captive Africans who survived the slavery era within the boundaries of U.S. although some are descended from voluntary immigrants. Common knowledge and official sources tell us that other polite terms used to refer to persons of African descent who are residents of United States are “Afro-Americans” and “Blacks.” The words “colored” and “negro” are dated but they survive in certain historical organizations (the United Negro College Fund, National Association for the Advancement of Colored People mentioned in the Encyclopedia of African American History). “Colored” is also used with a broader meaning in the phrase “people of color” in order to describe all people who are not white and are a minority, usually the ones of non-European ancestry. “Colored” has a positive connotation and is generally preferred by people of color living in U.S. to refer to themselves – as seen in their own writings, fictional or not, about themselves. The phrase should be avoided as it might be considered racist and unacceptable when coming from white people because it can be seen as stressing the difference between two groups. “Negro” is another word that must be avoided because it might also be viewed as a racist term; the only ones that can use it are African-Americans when they address each other in informal contexts or the African-American writers when they want to defy convention. “Nigger” must by all means be avoided as it is an extremely offensive word for a Black person. The word “niggard” – “a stingy person” (MerriamWebster Dictionary Online) – has nothing to do with the African Americans. It is an old word in English meaning “miser” – “someone who



has a strong wish to have money and hates to spend it" (Cambridge Dictionary Online) – but people, even Americans, often assume it is a variant on "nigger" – the most common insulting term for Afro-Americans. Clearly, this is a mistake; but since so many people are confused about this, it is safer to use "miser" instead of "niggard".

When speaking of the US citizens in general one can simply call them "Americans" although many Canadians and Latin Americans might be irritated by this because both Canadians and US citizens are part of North America whereas Latin Americans live in South America. Thus, America is sometimes used to refer to the two continents North America and South America and on certain occasions the Americas is preferred as it is less ambiguous. However, objectively speaking, there is no point in trying to interdict US citizens to refer to themselves as Americans because there is no good substitute. Canadians, Brazilians, Argentineans have unique terms to talk about themselves or about things related to their country and none of them refer routinely to themselves as "Americans"; still it is preferable to bear in mind their sensitivities when addressing an audience composed of people from the Americas and use "U.S. citizens" instead of "American."

As we have seen, Canada borders U.S. to the South and Northwest. It is the world's second largest country by area. The aboriginal people inhabited the land occupied by Canada for thousands of years before European settlers arrived. Towards the end of the 15th century the British and the French started exploring the Atlantic coast and then settled there. Britain and France fought a lot over the colonies in North America. In the end the British won and in 1763 France ceded nearly all its colonies in North America to Britain. Thus, the biggest influence on language came from the British, but the French influence on language did not cease to exist either especially because Britain allowed the newly conquered French speaking region, Quebec, to keep its language. Another strong impact on language came from the British Loyalists fleeing the American Revolution. These loyalists were American colonists who remained loyal to the British Empire during the Revolution in America from the last half of the 18th century, a revolution in which the thirteen colonies of North America overthrew the governance of the British and collectively became the nation of the United States. The increasing number of settlers made Britain to create two new colonies, one of which was Upper Canada – an English speaking colony resulting from the division of Quebec into Upper and Lower Canada, the latter being a French speaking colony. Later on the two colonies were reunited by the British government. The Upper Canada became Canada West and Lower Canada became Canada East. The two eventually became the provinces of Ontario and Quebec with Confederation



1867 (a union of colonies under a central government). In the 1860s, there existed the intention of uniting all the British North American colonies (those colonies and territories of the United Empire in North America after the American Revolution and the recognition of American independence). The idea of the union seemed a great one and the Confederation became a reality in time. The British Parliament approved the union of the colonies that agreed to the union plan. Gradually all British North American colonies united became part of Canada. A railway was built between Eastern Canada and British Columbia. It was Canada's first transcontinental railway and was for decades the only practical means of traveling to most regions of Canada being very important in the settlement and development of Western Canada because settlers from Britain, U.S. and Europe moved there. Looking at the history and geography of Canada, it is clear why Canadian English is a blend of British and American English but also why it is a language unique in its way by the presence of Canadianisms, possibly by showing the influences of other settlers from Europe.

The great impact of American English on the Canadian language and even on its culture can be explained by the historical ties between America and Canada, by their geographical closeness and also by the economic market shared by the two. Given the similarities between Canadian and American English, both languages are referred to as North American English. Both countries acknowledge the relationship between them up to a point. They are very protective of their identities. Virginia L. Sauvé and Monique Sauvé stress that "Canadians in general worry that (their) identity will be swallowed up by the dominance of (their) much larger, richer, more assertive neighbor to the south" (Gateway to Canada, 250). The people living in Canada and the United States are sometimes called North Americans as they occupy the North American continent but Canadians never like to be mistaken for Americans and prefer being called Canadians by the others while they can refer to themselves as North Americans to show that they are part of a large continent belonging to two nations. When reference must be made to the English speaking people of the Americas (English Canada, the United States, and possibly Belize and parts of the Caribbean where English is spoken), one can call them Anglo-Americans implying by this that they share some cultural aspects with the U.K. The Encyclopaedia Britannica says that "the expression Anglo has come to signify a white, English-speaking North American as distinct from one of Latin-American descent" (s.v. online Encyclopaedia Britannica). Sauvé writes that the recognized indigenous people of Canada are the natives or the "First Nations" – nowadays, the term generally used to refer to people of indigenous origin – (Gateway to Canada, 78); the Métis -

“people who have some Native ancestry together with another race or races” – for instance marriages between French Canadians and Native people (78); and the Inuit – the founding people of Northern Canada or the Eskimos as they were called, the preferring term being the “Inuit” which means “people” (78). The authors of *Gateway to Canada* draw the reader’s attention to the fact that naming the natives “Indians” would be a mistake although this term was in use for many years. When the explorer Columbus reached Central America, he thought he had discovered a route to India and called the natives “Indians”. The same thing happened with Native Americans who were being referred to as Indians for so long.

Australia or “The Lucky Country” (the Migration Expert site) or Oz (“Oztralia” – s.v. Travel Library Site) lies within both the Indian and Pacific Oceans and it has New Zealand as a neighbor to the South-East. It is the smallest continent and in the same time one of the biggest countries in the world. Formerly a part of the British Empire, Australia is now a member of the Commonwealth – “a free association of sovereign states comprising the United Kingdom and a number of its former dependencies who have chosen to maintain ties of friendship and practical cooperation and who acknowledge the British monarch as symbolic head of their association” (s.v. online Encyclopaedia Britannica). The British settlers were not the first to inhabit Australia, the Indigenous Australians were living there for thousands of years when the former arrived, but they were the first to establish a colony there. The British formed the colony from their convicts transforming it into a penal colony (“distant or overseas settlement established for punishing criminals by forced labour and isolation from society” – s.v. online Encyclopedia Britannica). Britain developed the region’s economy by employing convict labor on government farms or assigning them to private employers, while former convicts would live on their own small plots. Later, there were also free settlements and in time Australia ceased to receive convicts. There was a massive influx of immigrants during the Australian gold rushes, in the 1860s. So, slowly, Australia became a culturally diverse land under growing development and today it can be seen as a large country occupying an entire continent and characterized by confidence. The country’s history is indicative of the formation of Australian English.

It is obvious that British English had the greatest impact on the language but there was some influence coming from the American English during the gold rush and even during the World War II. Starting with the late 20th century, Australian English - like many other languages – has been influenced by American English or has adopted words from the American language in domains like music, mass media, computers and the



internet. Australian English also has some words that can be considered unique to the language.

No matter what the influences of the British are or what ties Australians have with the British, the people living in Australia dislike being mistaken for Britons. They want to be known as “Australians” and sometimes they accept to be called “Aussies”. The natives are very sensitive when it comes to naming them. Encyclopaedia Britannica presents the term of “Aborigine” with a capital “A” as a common name for the original inhabitants of Australia and specifies that sometimes the adjective “Aboriginal” is attached to the general word “Australians” to show that “this is a name for a subset of Australians” and to differentiate the native Australians from “(lowercase) aboriginal peoples of other lands”. But the descendants of the earliest Australians refuse to accept these names assigned to them by European settlers given the history of abuse and disrespect coming from the latter. So, they proposed such names as “First Australians” and “Indigenous Australians (the latter term again using capitalization to distinguish these Australians from the lowercase indigenous peoples throughout the world)” – Encyclopaedia Britannica, in “Researcher's Note: Aborigines and self-designation”. Australia is for sure a very intriguing country and its official language, Australian English, is worth studying as it is the result of such an interesting development.

The last country using English as a mother tongue and being into the “inner circle” is New Zealand (English Language, Life and Culture, 27) or “Godzone”

– “God’s Own Country” as its citizens call it (Rough Guides, 12). New Zealand is one of Australia’s neighbors in South-East. The country comprises two islands

– the North and the South Island – in the South Pacific and a number of small islands. It is a member of the Commonwealth like all the other English speaking countries mentioned here except the United States. New Zealand was already populated when the Europeans arrived on the island. The natives were people from Polynesia – a group of Pacific Islands encompassing “a huge triangular area of the east-central Pacific Ocean” and having “its apex at the Hawaiian Islands in the north and its base angles at New Zealand (Aotearoa) in the west and Easter Island (Rapa Nui) in the east” (Robert Carl Suggs, Robert C. Kiste, Miriam Kahn, online Encyclopaedia Britannica) – that had settled in New Zealand before the arrival of Europeans. Many Europeans explored New Zealand but the British were the first to claim sovereignty and negotiate a treaty with the natives guaranteeing them rights. Under British rule, at first New Zealand was part of New South Wales (Australia) and then it became a separate

colony, later on a self-government colony which transformed into a dominion – “autonomous communities within the British Empire, equal in status” and “united by a common allegiance to the Crown and freely associated as members of the British Commonwealth of Nations” (online Encyclopaedia Britannica) – and in the end fully independent. At first, New Zealand was economically dependent on the export of agricultural products especially to Britain but in time it extended its trade relations and thus it came into contact with other nations. New Zealand’s people are now of different origins due to the new immigrations from Asia, Africa, Eastern Europe. Nevertheless, the strongest impact on the New Zealand English and culture comes from the British as the country’s history suggests but other influences can also be traced and this is that reason that makes New Zealand English dialect have its own particularities.

As New Zealand and Australia are so close to each other, much of the English spoken by New Zealanders is similar to that spoken in Australia. This aspect of the similarity between the two English languages of two neighboring countries can be encountered in the case of U.S. and Canada. And as in the case of the last two countries, it is crucial for the people of New Zealand not to be mistaken for Australians given their common history and geographical closeness. Moreover, even if New Zealand was at one time considered to be part of New South Wales (Australia) it has been independent from it and obviously from the British Empire for such a long time. People in New Zealand want to be referred to as “New Zealanders” and in informal contexts they accept to be called “Kiwis” – the word “kiwi” is often used in the plural and when is written down is capitalized to distinguish it from the word “kiwi” used to name a New Zealand bird with short wings which cannot fly. If somebody wants to speak of the natives – the Polynesian people of New Zealand – in particular, then he/she can use the word “Maori” (s.v. online Encyclopaedia Britannica). As for the English language spoken in both countries, the “blanket term Austral English” is sometimes used to denote both New Zealand and Australian English, but Simeon Potter warns us, in his study from Encyclopedia Britannica, that this term is clearly not popular with New Zealanders because it implies that Australian English can be used to define both English dialects and so it ignores New Zealand English altogether. That is why New Zealand English is preferred when talking about the English dialect of New Zealand.

As we have seen so far geography and history help us understand better that English dialects differ greatly from one another. The differences in English language are not only between British and American English, as it is so often highlighted, but also between the other English dialects that are part of the “inner circle” (English Language, Life and Culture, p. 27)



where English is spoken as a mother tongue: U.K., U.S.A., Australia, Canada, New Zealand. In this case, it is natural that during English language classes or tutoring sessions professors should stress the main differences between these dialects not to make the process of learning English more difficult and formal but to aid understanding and communication, to entail accuracy, to be politically correct and be able to base the communicative approach on a sound knowledge of the context.

References:

Primary and Secondary Sources

1. Alexander M. Leslie and Walter C. Ricker, ed.. *Encyclopedia African American History*. ABC-CLIO LLC. USA. 2010.
2. Dateman, MarryAnne Kearny, JoAnn Crandall, Edward N. Kearny. *American Ways: An Introduction to American Culture*. Third Edition. Pearson Education Inc.. New York. 2005.
3. Fraenkel, Anne, Richard Haill, Seamus O'Riordan. *English Language, Life and Culture*. Teach Yourself Books by Hodder & Stoughton Ltd.. England. 2002.
4. King, Wyman, Richard C. Emanuel, Xavier Brown, Niroby Dingle, Vertis Lucas, Anissa Perkins, Ayzia Turner, Destinee Whittington, Qwa'dryna Witherspoon. "Who has the "Right" to Use the N-Word?: A Survey of Attitudes about the Acceptability of Using the N-Word and its Derivatives." In International Journal Of Society, Culture, and Language. ISSN 2329-2210. Online on www.ijscsl.net. http://www.ijscsl.net/article_32639_ca7a040f687e95845369690778a0fdea.pdf 14/02/2020
5. MacLellan, Stephanie. "Indoor Teepees: Stylish or Racist." Online in *The Star*. https://www.thestar.com/life/2014/01/23/indoor_teepees_stylish_or_racist.html. 14/02/2020
6. O'Driscoll, James. Britain. *The Country and Its People: An Introduction for Learners of English*.
7. Sauvé, Virginia L./Monique Sauvé. *Gateway to Canada*. Oxford University Press. Toronto. 1997.
8. Sharman, Elizabeth. *Across Cultures: culture/literature/music/language*. Pearson Education Limited. England. 2004.
9. Smitz, Paul and Barry Blake. *Australian Language and Culture* (Language Reference). Lonely Planet Publication. Pty Ltd. Australia 2007.
10. Tiersky, Ethel and Martin Tiersky. *The U.S.A. Customs and Institutions*. Fourth Edition. Pearson Education. New York. 2001.
11. Zinn, Howard. *A People's History of the United States*. Harper Perennial Modern Classics. Harper Collins Publishers. New York. 2005.
12. *** Urban Dictionary Online. <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=brit> 28/01/2020.
13. *** Cambridge Dictionary Online. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/squaw> 28/01/2020.
14. *** Merriam-Webster Online. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/>



- colored 05/01/2020.
15. *** NZ English to US English Dictionary. 14/02/2020.
 16. *** *Discover Canada*. Study Guide. Government Services Canada. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=29A448E4-02C3-CDDA-6479BB9B543706E1> 15/02/2020.
 17. *** Rough Guides, Ed.. The Rough Guide to New Zealand 5. Rough Guides, Fifth Edition. U.K. 2006.
 18. *** New Zealand Slang. In Lifestyles. <http://www.nz-immigration.co.nz/lifestyle/slang-words.html>. 14/02/2020.
 19. *** Australian English Glossary from A to Zed – Travelogue. By Stybr, David. Travel Library Online. <http://www.travel-library.com/pacific/australia/stybr-Lan-guage.html>. 11/02/2020.
 20. *** Encyclopedia Britannica Online. <http://www.britannica.com> 28/01/2020 – 14/02/2020.
 21. Adjusting to a New Culture. Online International Student Services.
 22. http://www.services.unimelb.edu.au/international/melbourne/cultural_adjustmen.h 15/02/2007.
 23. Analysis of Australia. By Hofstede, Geert. <http://www.cyborlink.com/besite/australia.htm>. 14/02/2020.
 24. Roe, Michael, ed. "Australia: 'History.'" Encyclopaedia Britannica. 2006. Encyclopaedia Britannica Online. 10/12/2006. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/43654/Australia>.
 25. Australia. <http://www.cyborlink.com/besite/australia.htm>. 14/02/2020.
 26. Avoiding Insensitive and Offensive Language. http://www.randomhouse.com/words/language/avoid_guide.html. 27/12/2006.
 27. *** Centre for Intercultural Learning. Canadian site for Cultural Information. <http://www.dfait-maeci.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/home-en.asp>. 15/02/2020.
 28. Kiwi – Words & Phrases. <http://www.chemistry.co.nz/kiwi.htm>. 14/02/2007.
 29. Living in Australia: The Lucky Country. http://www.migrationexpert.com/australia/visa/living_in_australia.asp. 10/12/2006.
 30. New Zealand. Encyclopaedia Britannica. 2006. Encyclopaedia Britannica Online. 25/02/2020. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/412636/New-Zealand>
 31. New Zealand Immigration Packs: Your Gateway to New Zealand. <http://www.nzimmigration.co.nz>. 15/02/2020.
 32. New Zealand Culture and Society. "New Zealand Etiquette". <http://fourcorners.co.nz/new-zealand/kiwiana> . 15/02/2020
 33. *** The Vancouver English Centre. Canadian Culture. <http://www.vec.ca/english/2/culture.cfm>.

APPROACH TO THE MEDICAL WORLD. AN INTRODUCTORY COURSE TO MEDICAL ENGLISH

Iulia Cristina FRÎNCULESCU*

Abstract:

This study presents an introductory course to medical English. The course is entitled "Approach to the Medical World" and its goal is to introduce medical terminology to students. The target group of learners is represented by 1st-year Romanian undergraduates in the general medicine programme. Based on an integrated skills approach, this lesson uses various activities that engage at the same time different language areas, such as pronunciation, spelling, vocabulary and structure. The present study gives examples of such exercises, developed with the purpose of preparing students to understand, pronounce, spell correctly, remember and ultimately be able to use medical words and phrases in professional contexts.

Keywords: *English for medical purposes, course example, language skills*

1. To Professor Ileana Petre

In designing and crafting all my courses, I have always been inspired and guided by Professor Ileana Petre's example as an educator and a researcher. And in life, I have always been inspired and guided by the extraordinary human being Professor Ileana Petre was.

Professor of great vocation, distinguished researcher and linguist, Professor Ileana Petre was also a kind, compassionate and empathic person, whose encouragement and concrete support in the most difficult moment of my life helped me gain strength and confidence in the future. I can still hear her wise and heart-felt words that I will carry in my heart forever.

Professor Ileana Petre was a leader and a friend to all of us who had the chance to get to know her. Her extraordinary teaching and research

* „Victor Babeș” University of Medicine and Pharmacy of Timișoara, Department of Foreign Languages and Romanian Language.

experience was doubled by an ability to make us work together, as a team, in order for the department to grow. And that was exactly what happened under her leadership. By following her example, we published articles, studies and books, and for the first time we organized a conference of our department. But more than that, Professor Ileana Petre taught us how to get involved and care about each other in a professional, and also in a more personal way.

Professor Ileana Petre's kindness and generosity, her warm, energetic and full of life personality, her sense of humour and her gentleness, all these qualities will never be forgotten. I wish there were more words to thank this great personality of high intellectual and moral standing, philologist of vocation and extremely generous human being who, with grace and modesty, touched and for ever transformed our lives.

This paper is dedicated to her.

2. Introduction

This study presents an introductory English course for medical students, called "Approach to the Medical World". The course is intended for 1st-year Romanian undergraduates in the general medicine programme and it carries great weight, because it represents students' first encounter with specialized medical terminology. If done well, this lesson is a good foundation for the next English courses.

As stated before, the goal of the lesson is medical vocabulary acquisition. In order to do that and at the same time keep the students interested and active at all times, I have chosen a sufficiently varied range of subjects, such as the inner life of the cell, an overview of medical terminology and multiple health problems secondary to injury.

Then, by means of different activities, which involve a mixture of language skills, students are gradually introduced to new vocabulary and ideas. They are expected to understand, pronounce, spell correctly, remember and be able to use words and phrases pertaining to medical language. The lesson also focuses on word parts and word formation, which will be an important component of many English courses.

Most exercises are taken from my published English book for medical students (Frînculescu 2014). The other exercises are either adapted from reference books of medical English (cf. Janson Cohen 2003) or home-grown, using medical dictionaries (Stedman's 2001, Bateman et al. 2004, Marcovitch 2005) and on-line resources.



3. Materials and methods

Warm-up

A. Your thoughts

➤ Watch the video entitled “The Inner Life of the Cell” (Viel/Lue <http://www.youtube.com/watch?v=B_zD3NxSsD8>).

➤ Use the video to describe the inner life of the cell. Make associations with real life. The focus is not on accurate medical information, but on the thoughts and ideas stirred by the film.

B. Pronunciation and spelling

Listen to the recording (<www.talkingmedicine.com>). In pairs, write down all the words pronounced in sections A, B and C of the recording. Pay particular attention to medical terms.

Task 1

Read the text and answer the following questions. Use the *Language Focus* section below to help you.

1. What are the underlying languages of medicine?
2. Do Greek and Latin ensure the consistency of medical vocabulary?
3. What are most medical terms made of?
4. Can word parts help you learn medical terminology? In what way?
5. Give examples of Greek and Latin medical roots and words.
6. Outline the importance of English in medicine.
7. Give examples of English medical words, abbreviations, and acronyms.
8. How do you intend to learn medical terminology?

Language Focus: Vocabulary

- **abbreviation** (abreviere) – a short form of a word (e.g. *AV* for “atrioventricular”)
- **acronym** (acronym) – an abbreviation formed from the first letter of each word in a phrase (e.g. *AIDS* for “acquired immune deficiency syndrome”, *MVP* for “mitral valve prolapse”)
- **compound word** (cuvânt compus) – two or more words combined into one linguistic unit (e.g. *eyeball*, *wheelchair*, *cardiovascular*)
- **prefix** (prefix) – a word part or series of parts added before a root to modify its meaning (e.g. *pre-*)
- **root** (rădăcină) – the fundamental unit of a word, the part to which modifying prefixes and suffixes are added (e.g. *cardi*)
- **suffix** (suffix) – a word part or series of parts added to the end of a root to

An Overview of Medical Terminology

Medical language is a complex system, which ensures communication and information transfer in one of the oldest fields of knowledge. Medicine

is a highly competitive international domain of research and practice, therefore it requires a particular sensitivity of specialists towards language, culture, and community.

Medical terminology, the special vocabulary used by healthcare professionals, for effective and accurate communication, is mainly based on Greek and Latin words. That is why medical vocabulary is being felt as consistent and uniform throughout the world. It is also efficient; though some of the terms are long, they often reduce an entire phrase to a single word. The term *tracheostomy*, for example, stands for “the surgical construction of a respiratory opening in the trachea”.

Some scholars argue that the lexical equivalence of medical terminology, at least in the European languages, is so extensive as to border on uniformity, which makes reference sources widely accessible to healthcare providers, who are speakers of different languages. Moreover, it is the subject itself, the human body and its functions, that is of a universality unequalled by any other.

Those interrelated advantages contribute to minimise misunderstanding and maximise meaning in this specialized field (cf. Fischbach 1986: 16). Consequently, medical terminology presents fewer problems to scientific translation than any other domain.

However, the medical vocabulary is vast, and learning it may seem like learning the entire vocabulary of a foreign language. In addition to that, it is always expanding. The task seems overwhelming, but there are methods that can aid in learning and remembering words, and can even help in making informed guesses regarding the meanings of unfamiliar words. Most medical terms can be divided into component parts, roots, prefixes, and suffixes that maintain the same meaning whenever they appear. By learning these meanings, one can improve reading skills, analyse and remember many terms.

The root establishes the basic meaning of the word. The Greek word *kardia*, for example, meaning “heart,” has given, in European languages, the root *cardi* (*angiocardiography*, *myocardial*, *cardiology*, *tachycardia*, *endocarditis* etc.). Sometimes, both the Greek and Latin roots are used. The Greek root *nephros* (*nephron*, *nephritis*, *nephrology*, *pyelonephritis* etc.) and the Latin root *ren* (*renal failure*, *hepatorenal syndrome*, *renovascular* etc.) are used in words referring to the kidney.

The same root may have different meanings in various fields of study. The Greek root *myelos*, meaning “marrow”, may apply to either the bone marrow or the spinal marrow. Therefore, to assign meaning to a word, the context should sometimes be taken into account.



On the one hand, medical terminology still rests firmly on the two pillars of Latin and Greek, but on the other hand, in the recent years, English has become a prime vehicle for the transmission of information, which explains its nearly absolute dominance in most scientific fields, including medicine.

Not only the world's most widely cited medical journals but also most of the best contributions in science and medicine are published in English in international European or American journals. To this overall presence of English in traditional written communication systems, we must add the World Wide Web and the computer networking Internet, whose predominantly English voice has been rapidly exported from and imported into many languages. Therefore, non-English-speaking scientists, researchers, and practising doctors have no other option but to learn English if they want to be informed of the latest developments in their fields (Alcaraz Ariza /Navarro 2006: 753).

That is why Dr Javier Lucaya, Chairman of Radiology of Hebrón Hospital in Barcelona, Spain, a non-English-speaking physician, would say to his residents "I may be exaggerating, but I do think that unless you know enough English to read the medical literature, it is almost impossible to keep up to date with medical advances. I honestly feel that English should be a compulsory subject at medical school" (Ribes/Ros 2006: Foreword).

"As English has turned into the primary medium of international specialized publication, many non-English-speaking scientists, being aware of the relevance of medical literature in English to their work and wanting to obtain responses to it, find it more effective to publish in English than in their native language" (Alcaraz Ariza /Navarro 2006: 753). In this respect, it is interesting to note that many nations, Romanian academic life included, measure the productivity of their top international scientists and scholars by the number of times their works are quoted in English-language publications with an impact factor by the Science Citation Index. It should also be mentioned that international medical journals, such as the *European Journal of Vascular and Endovascular Surgery*, have language editors, to survey the proper use of English in articles.

Besides being the primary medium of scientific publication, English has also become the main language of international meetings of specialists and of international scientific exchanges. In fact, the necessity of collaboration among several specialists in order to establish a common base for work fosters the use of the same language. This trend to increasingly use one *lingua franca* favours a smoother communication between scientists and, consequently, a rapid progress in science.

The continually increasing contact between non-English-speaking scientists and the English-speaking scientific world, mainly through reading and, to a lesser extent, through writing and attending conferences, reaches even national meetings, everyday informal conversations between colleagues, and national journals, such as the following Romanian medical journals: *Physiology*, *The Journal of Cardiovascular Surgery*, *Romanian Journal of Morphology and Embryology* etc., in which articles are published directly in English.

A linguistic reason in favour of Anglo-Saxon terminology could be the fact that Romance languages, such as French, Romanian, Italian etc., do not have sufficiently productive derivation and compounding systems to be able to create new words as easily as English. Thus, every year medical neologisms are created in English, to denominate breakthroughs, and then they are rapidly imported into other languages. Terms like *stress*, *screening*, *bypass*, *trial*, *feedback*, *graft*, to name a few, abbreviations (*ECG* – *electrocardiogram*, *EEG* – *electroencephalogram*) and acronyms (*MRI* – *magnetic resonance imaging*, *LAD* – *left anterior descending*, *PTCA* – *percutaneous transluminal coronary angioplasty*, *CABG* – *coronary artery bypass graft*), and collocations (*to be on-call*), which all have their root in the international medical English, are gaining acceptance everywhere, many of them without being translated.

At the crossroads between old and modern, past, and present, with a glimpse at the future, medical language needs to be analysed and learnt gradually, at different levels: spelling and pronunciation, meaning and grammar. Nowadays, as medical English is a reality and a pressing need for healthcare professionals, the challenging language acquiring adventure should be viewed in “medical terms”. Words are the cells, which, put together by observing grammar rules, form larger units, namely phrases, sentences and texts, the linguistic counterparts of tissues, organs and systems. In a nutshell, to uncover the mystery of a domain, in which thinking and reasoning seem to advance full speed ahead, one should make sure that medical language doesn’t lag behind.

Task 2

A. Read the case study and translate the words, phrases and sentences in italics into Romanian.

B. Read the case study again and select the best answer. Use the *Language Focus* section to help you.



Multiple Health Problems Secondary to Injury

Abigail Dailey, a 27-year-old woman, was treated for *injuries suffered in a train derailment accident*. During the course of her treatment, she was seen by several specialists. *For pain in her knee and hip joints, she was referred to an orthopaedist*. For migraines and *blurry vision*, she consulted a neurologist. *For pain on urination, and occasional bloody urine*, she saw a urologist. Later, for a persistent dry cough and problems resulting from a fractured nose, she was referred to an otorhinolaryngologist. During her initial course of treatment, she had a CT scan of her abdomen and brain and an MRI of her hip and knee. *Both imaging studies required her to lie motionless on her back for 45 minutes*, a position referred to as supine.

A few months after the accident, Abigail was still experiencing some discomfort, and she decided to investigate alternative therapies. She made an appointment with a naturist practitioner who specialized in homeopathy and herbal medicine. Before her appointment, she browsed in a homeopathic store, which carried nutritional supplements, vitamin and mineral products, homeopathic remedies, and herbal formulas. She planned to ask the therapist about some of the products that she saw there, which included various remedies.

(adapted from Janson Cohen 2003: 12)

1. Which of the following is a compound word?
 - a. urinary
 - b. skeletal
 - c. gastrointestinal
 - d. coronary
 - e. artery

2. The adjective for *thorax* is
 - a. thoracic
 - b. thoracic
 - c. thoral
 - d. thorial
 - e. thoraxial

3. An acronym is formed from
 - a. a proper name
 - b. Latin or Greek
 - c. a compound word
 - d. the first letter of each word in a phrase
 - e. two or more roots



4. The *-ist* in the word *neurologist* is a:
 - a. prefix
 - b. root
 - c. suffix
 - d. preposition
 - e. conjunction

5. *Endoin endoscopic* is a:
 - a. root
 - b. suffix
 - c. conjunction
 - d. prefix
 - e. derivation

6. MRI stands for *magnetic resonance imaging*. This term represents a(n):
 - a. conjunction
 - b. acronym
 - c. prefix
 - d. suffix
 - e. abbreviation

7. Abigail Dailey needed plastic surgery on her nose to repair the post-fracture deformity. This procedure is called a(n):
 - a. laryngoscope
 - b. rhinoplasty
 - c. neurectomy
 - d. cardioplasty
 - e. rhinitis

8. Several of the radiological imaging studies required Abigail Dailey to lie on her back for 45 minutes. This position is referred to as:
 - a. supine
 - b. prone
 - c. lateral recumbent
 - d. lithotomy
 - e. Trendelenburg

9. In your opinion, the *pn* in the name Pneumogen (a nutritional supplement) is pronounced as:
 - a. p
 - b. pa



- c. n
- d. up
- e. f

Task 3

There are 20 nouns connected with medicine in the box below. Use them to complete the sentences. In one case you will need to make the noun plural. The first one has been done for you as an example.

accident	ambulance	consent	examination
allergy ✓	course	intake	injection
biopsy	paroxysm	vaccination	progress
tendency	recurrence	treatment	rash
excess	overdose	surgery	exercise

1. He developed an **allergy** to penicillin.
2. The child suffered _____ of coughing in the night.
3. He went into a coma after an _____ of heroin.
4. The patient will need plastic _____ to remove the scars he received in the accident.
5. She took a _____ of steroid treatment.
6. The researcher had a _____ of a fever which he had caught in the tropics.
7. There is a _____ to obesity in her family.
8. From the _____ of the X-rays, it seems that the tumour has not spread.
9. The doctor gave him an _____ to relieve the pain.
10. He doesn't take enough _____, that's why he's fat.
12. The injured woman was taken away in an _____.
13. He was advised to reduce his _____ of salt.
14. The _____ of the tissue from the growth showed that it was malignant.
15. The parents gave their _____ for their son's heart to be used in the transplant.
16. The doctors seem pleased that he has made such good _____ since his operation.
17. This is a new _____ for liver disease.
18. Her body could not cope with an _____ of blood sugar.
19. Three people were injured in the _____ on the motorway.
20. _____ is mainly given against cholera, diphtheria, rabies, and smallpox.
21. The little girl had a high temperature and then broke out in a _____.



4. Conclusions

This research has presented an introductory course to medical English.

As seen in this paper, in order to help students acquire specialized medical vocabulary, I have used various types of exercises, such as: watch for gist and opinion, listen and spell correctly, read and answer targeted questions, read and translate, multiple choice and fill-in exercises.

All these activities involve a mixture of language skills, and succeed in gradually introducing medical vocabulary to 1st-year Romanian undergraduates in the general medicine programme. Moreover, due to the variety of tasks and subjects, students' natural curiosity and interest are stirred and learning terminology never turns into a dry activity. This lesson may be an example of how a teacher can make medical vocabulary acquisition a challenging and exciting adventure.

References:

1. *** (2006). *Check Your English Vocabulary for Medicine*, 3rd edition. London: A & C Black.
2. *** URL: <www.talkingmedicine.com>, Consultat 24.04.2020.
3. Alcaraz Ariza, MA/Navarro F., (2006), "Medicine: Use of English", in: Brown, Keith (ed), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, second edition. Oxford: Elsevier Ltd., 752-759.
4. Bartels, Nat (ed.) (2005), *Applied Linguistics and Language Teacher Education*, Vol. 4. Boston: Springer.
5. Bateman, Heather/Hillmore, Ruth/Jackson, Daisy/Lusznat, Sarah/McAdam, Katy/Regan, Charlotte (2004). *Dictionary of Medical Terms*. London: A & C Black.
6. Busch-Lauer, Ines A., (2001), "Languages for Medical Purposes – Results, Projects and Perspectives", in: Mayer, Felix (ed.), *Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium*, vol. 2. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 849-856.
7. Cantillon, Peter/Hutchinson, Linda/Wood, Diana, (2003), *ABC of Learning and Teaching in Medicine*. London: British Medical Journal Publishing.
8. Fischbach, Henry, (1986), "Some Anatomical and Physiological Aspects of Medical Translation". *META*, vol. 31, no.1, 16-21.
9. Frînculescu, Iulia Cristina, (2014), *Essentials of Medical English*. Iași: Editura Tipo Moldova.
10. Harmer, Jeremy, (2001), *The Practice of English Language Teaching*, 3rd edition. New York: Pearson Longman ELT.
11. Janson Cohen, Barbara, (2003), *Medical Terminology: An Illustrated Guide*, USA: Lippincott Williams & Wilkins.
12. Marcovitch, Harvey (ed.) (2005), *Black's Medical Dictionary*, 41st ed. London: A & C Black.
13. Ribes, Ramon/Ros, Pablo R., (2006), *Medical English*. Berlin: Springer.



14. Stedman's (ed.) (2001). *Stedman's Concise Medical Dictionary for the Health Professions*, v 2.0, 4th edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
15. Viel, Alain/Lue, Robert A., *The Inner Life of the Cell*, animation by John Liebler/XVIVO, supported by Howard Hughes Medical Institute, the President and Fellows of Harvard College. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=B_zD3NxSsD8>, Consultat 24.04.2020.

INTERFERENȚE ALE LIMBAJULUI SPORTIV CU ALTE LIMBAJE. LIMBAJUL FIGURAT DE PROVENIENȚĂ SPORTIVĂ

Raluca-Nora URZICEANU*

Abstract:

Interference of the Sporty language with other languages the figurative language of Sport.

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. Whether it is a game or a high level competition, whether they are numbers, whether it is natural or is useful for different materials and installations, it eventually manages to overcome all ideologies. Interference of the sporty language with other languages presents several issues, in the language of sports, the number of expressions and phrases is impressive and many make analogies to various areas of life, with creatures, actions, various acts, metals, etc. The most common is the category of figurative technical phrases which demonstrates that sports metaphoric vocabulary consists essentially of lexical terms which have gone beyond the specialized area of the sport terminology and entered the literary language, through printed media and other resources.

Keywords: *language, figurative, expressions, metaphors, terms*

„Intruziunea” limbajului sportiv printre limbajele de specialitate consacrate, în sensul că acesta a început să beneficieze de o atenție sporită din partea cercetătorilor, se poate justifica prin amploarea fenomenului „sport”, care s-a extins la scară mondială și care a fost denumit de Robert Redeker „substitutul planetar mercantilo-ludic al fraternității” (2002 :45), dar care nu s-ar fi putut dezvolta la cotele actuale dacă în umbra lui nu s-ar fi aflat o *teorie generată și generatoare de idei mai mult sau mai puțin metaforice*, singurele care îi pot apropia de practicanții și pe suporteri de

* University of Craiova, Department of Applied Modern Languages.



domeniul lor privilegiat, dându-le senzația că este posibil să facă ei înșiși ceva sau măcar să fie părtași la ceva.

Așa ajunge sportul „acest zgomot de fond planetar continuu, care străpunge bariera protectoare a intimului” (R. Redeker:3), prin simplitatea lui faptică, să facă parte din imaginarul uman, individual și colectiv. Dar, același autor îi subliniază și cealaltă fațetă, complexitatea invizibilă, care face din ele un „laborator universal”, unde se încrucișează știința, tehnica, tehnologia și imaginarul social. Adăugăm că sportul, dincolo de faptul că este „consumat” cu lăcomie de mase, devenind, într-o exprimare freudo-marxistă, „opiumul poporului”, cu efecte onirice, s-a transformat și într-o „cultură de masă”, iar noțiunea de „cultură” implică un ansamblu de practici de gândire și acțiune ceea ce presupune existența unui sistem organizat de simboluri, traduse prin *mituri, ritualuri și limbaj* (Y. Le Pogam, 1995). Toate acestea îi permit omului să își creeze o rețea semnificativă de relații cu lumea înconjurătoare, conexiune care generează o legătură socială emoțională.

În domeniul nostru de interes, avem de-a face, așadar, cu un „cult” al sportului, dar și o „cultură” a sportului: primul caz, care convoacă vizibilul și trăirile interioare, vizează tărâmul practicii, iar al doilea, care convoacă invizibilul și facultățile intelectuale, vizează aspectul teoretic, bazat pe transmitere și însușirea cunoștințelor de profil, prin intermediul unei terminologii adecvate, cu un caracter mai mult sau mai puțin figurativ.

Legat de *importanța limbajelor specializate*, Victor Bănciulescu afirmă că acesta se „măsoară prin numărul de locuțiuni care intră în limba generală. Sportul prezintă o abundență de formații care se transferă în limbajul cotidian..., datorită popularității tot mai mari a fenomenului sportiv, dar și a valențelor metaforice ale unui limbaj cu o mare putere de contaminare”. Așa cum am demonstrat anterior, limbajul sportiv este un *limbaj mixt, hibrid*, care cuprinde elemente din câteva limbaje cu care se înrudește (*tehnico-științific, jurnalistic, beletristic, publicistic, politic*, etc). Victor Bănciulescu consideră că „este un limbaj deschis, cu suport extralingvistic, care și-a câștigat aderenții odată cu asimilarea noțiunilor de sport, pe parcursul unei uimitoare diseminări a practicii însăși” (1984: 42).

În acest articol vom analiza mai mulți termeni și expresii figurate de proveniență sportivă care apar în diverse publicații periodice și dicționare enciclopedice:

a coborî ștafeta este o expresie figurată „Comisia de învățământ din Senat *a coborât ștafeta* pentru universitățile care vor să-și organizeze masterate...”, iar sensul este de „a-și reduce pretențiile, exigențele”, având o conotație negativă.

sprint este un termen nominal figurat, „...este un sfat înțelept, în măsură de a-l scuti pe om de mersul la spital și de *sprintul* către farmacie”,

este definit „grăbirea unui demers, a unei acțiuni”, având o conotație neutră.

a conduce cursa, expresie figurată „Independentul Oprescu *conduce cursa* pentru primăria Capitalei...” cu sensul de „a-și dovedi superioritatea într-un anumit moment al unei confruntări”, având o conotație pozitivă.

a reprezenta o trambulină, expresie figurată „...orice facultate a reprezentat o trambulină intelectuală pentru toți cei care au terminat acum 10-15 ani”, cu sensul de „a profita de o circumstanță favorabilă, pentru a desfășura o acțiune sau a se lansa într-o întreprindere”, având o conotație pozitivă.

a pirueta, termen verbal figurat „Din nou, România *piruetează* în spațiul diplomației”, are sensul de „a-și schimba brusc atitudinea, părerea”, având o conotație negativă.

a cere time-out, expresie figurată „Hagi *cere time-out* de sărbători” cu sensul de „a solicita un răgaz, un moment de respiro”, având o conotație neutră.

a primi cartonaș galben, expresie figurată „Concurența *primește* din nou *cartonaș galben*”, cu sensul de „a fi avertizat pentru săvârșirea unei acțiuni nepermise sau indezirabile”, având o conotație negativă.

a da cartonaș roșu, expresie figurată „Șeful socialiștilor europeni *a dat cartonaș roșu* Guvernului”, cu sensul de „a dezaproba, a blama pe cineva pentru săvârșirea unei grave erori”, având o conotație negativă.

minge de gol, expresie idiomatică „BMD a găsit o *minge bună de gol* pentru campionatul electoral din 2009”, cu sensul de „idee, soluție fericită pentru obținerea succesului într-o acțiune”, având o conotație pozitivă.

a face dribling, expresie figurată „Fermierii din Mehedinți *fac dribling* cu ordonanța de Guvern”, cu sensul de „a păcăli, a înșela”, având o conotație negativă. **a marca un gol**, expresie figurată „Băsescu face și va mai face driblinguri, dar *va marca un gol* de zile mari în poarta PSD-ului...”, cu sensul de „a obține un avantaj asupra cuiva într-o dezbatere, o discuție, un diferend”, având o conotație pozitivă.

a face presing, expresie figurată „A recuperat dosare, *a făcut presing* la procurori și judecători, a depozitat niște magistrați de obiectul muncii..”, cu sensul de „a constrânge o persoană, pentru ca aceasta să acționeze într-un anumit fel”, având o conotație negativă.

a prinde în offside, expresie figurată „...o reordonare a localităților într-un mod ce nu prea displace PNL-iștilor, care îi *vor prinde în offside* pe cei din PSD..”, cu sensul de „a prinde pe picior greșit” (MDN), având o conotație negativă.

a câștiga meciul, expresie figurată „Băsescu *a câștigat meciul* cu Tăriceanu”, cu sensul de „a învinge, a ieși victorios dintr-o dispută, o



confruntare cu cineva”, având o conotație pozitivă.

a pierde meciul, expresie figurată „După ce *au pierdut meciul* electoral la Curtea Supremă, susținătorii puterii încearcă să schimbe Constituția...”, cu sensul de „a fi învins în urma unei dispute, a unei confruntări cu cineva”, având o conotație negativă.

a învinge la scor, expresie figurată „Șeful statului *ar învinge la scor* pe oricare dintre posibili adversari dacă duminică ar fi alegeri”, cu sensul de „a obține un succes incontestabil”, având o conotație pozitivă.

a pierde la scor, expresie figurată „O nouă ieșire la rampă, mai ales că devenise clar că fosta coaliție *va pierde la scor*”, cu sensul de „a suferi o înfrângere incontestabilă”, având o conotație negativă.

a părăsi ringul, expresie figurată „...aleșii PSD au aruncat prosopul și *au părăsit ringul*. A fost cea mai dură confruntare în Consiliul Local...”, cu sensul de „a se retrage dintr-o acțiune sau dintr-o confruntare cu cineva”, având o conotație negativă.

a rămâne în ring, expresie figurată „...se încapățânează să rămână în ring deși mâna invizibilă a pieței le-a punctat demult momentul abandonului”, cu sensul de „a se menține într-o acțiune sau într-o confruntare cu cineva”, având o conotație pozitivă.

a primi un croșeu, expresie figurată „Mihaela Rădulescu *a primit un croșeu* de imagine în cadrul principalului jurnal de știri de la Antena 1”, cu sensul de „a fi supus unui atac verbal surprinzător și dur din partea cuiva”, având o conotație negativă.

a băga în corzi, expresie idiomatică „Criza *i-a băgat în corzi* pe șefii spitalelor”, cu sensul de „a pune pe cineva în dificultate, într-o situație stânjenitoare sau disperată”, având o conotație negativă.

a arunca prosopul, expresie idiomatică „Emil Constantinescu nu și-a mai revenit niciodată după ce *a aruncat prosopul*”, cu sensul de „a ceda, a renunța, a se recunoaște învins”, având o conotație negativă.

a face o fandare, expresie figurată „Președintele Ion Iliescu *a făcut o fandare* în stilul său inconfundabil, reușind să se plaseze în avantaj”, cu sensul de „a evita abil o întrebare incomodă, un fapt neplăcut etc.”, având o conotație pozitivă. **a face ping-pong**, expresie figurată „PSD și PNL *fac ping-pong* cu jurnaliștii”, cu sensul de „a face schimb de replici malițioase”, având o conotație negativă.

a da smash, expresie idiomatică „...o adevărată plăcere să le dea cu smash după un îndelungat schimb de mingi, în care PNL a irosit câteva șanse”, cu sensul de „a învinge definitiv pe cineva, cu argumente imbatabile”, având o conotație pozitivă.

a băga alunecări, expresie idiomatică „Vedeta Antenei 3 *bagă alunecări* aprige la mai mulți, dar mai ales la Cătălin Tolontan, șeful unui

ziar din același trust”, cu sensul de „a ataca frontal pe cineva, în încercarea de a controla o situație”, având o conotație negativă.

a se prezenta la start, expresie figurată „Reprezentanții celor mai mari partide politice *s-au prezentat la start...*”, cu sensul de „a lua parte la o acțiune”, având o conotație neutră.

a merge în tandem, expresie figurată „A ales un candidat de prim-ministru cu care *să meargă în tandem* și care să îi dea voturi în turul doi...”, cu sensul de „a acționa împreună, a forma un cuplu”, având o conotație pozitivă.

a preda ștafeta, expresie figurată „Tony Blair *predă ștafeta*”, cu sensul de „a se retrage dintr-o acțiune și a încredința altcuiva sarcinile aferente”, având o conotație neutră.

Concluzii

Din această analiză a limbajului figurat sportiv observăm că sporturile individuale sunt folosite cel mai des în aceste expresii, datorită faptului că lexicul acestora este unul „curat”, care nu conține expresii idiomatice, în schimb conține neologisme preluate în special din engleză, ceea ce îi poate da un aer de prețiozitate. *Atletismul* și *echitația* au multe coordonate comune, reflectate la nivelul probelor și terminologiei. Deși vocabularul acestor discipline este unul „pașnic”, el a generat o serie de termeni și expresii mult folosite în limbajul cotidian. **Sporturile de echipă** furnizează și ele limbii comune un mare număr de expresii de unde se poate deduce cu ușurință că acestea din urmă sunt „temele” predilecte din care oamenii realizează selecția. Pe limbajul lor întemeiază o serie de construcții metaforice pe care mulți dintre noi le folosesc în viața de zi cu zi sau, dacă nu, cel puțin le înțeleg sensul.

Sportul care se dovedește cel mai „generos” în a pune la dispoziția limbii comune termeni și expresii metaforice este *fotbalul*, cu vocabularul său care abundă în conotații negative și care satisface probabil, nevoia de defulare a mai multor oameni care aleg să se exprime într-o manieră mai puțin protocolară, mai degajată, în medii sociale mai permissive.

Sporturile de combat furnizează și ele expresii cu o mare forță „de impact” asupra interlocutorului, în special *boxul*. **Sporturile de opoziție** oferă și ele expresii interesante, care merită să fie consemnate, pentru că tuturor ni s-a întâmplat să „facem o fandare”, atunci când am dorit evitarea unei întrebări incomode, ori să facem „ping-pong” în anumite circumstanțe ale vieții, oricât de pașnici am fi.

În ceea ce privește folosirea expresiilor, constatăm că cele mai multe sunt *expresiile figurate*, iar acest lucru denotă că limbajul cotidian are tendința de a utiliza formulări metaforice mai puțin „încorsetate”, deci mai



libere, în sensul că admit o oarecare lejeritate în exprimare, întrucât oferă opțiunea de a substitui un lexem nominal sau verbal propriu cu un altul, fără ca înțelesul global al enunțului să se modifice.

Majoritatea termenilor figurați cu utilizare independentă sau care se asociază cu lexeme ale limbii generale, pentru a forma expresii sunt *substantive abstracte* care au legătură cu competiția sportivă, iar în această categorie se încadrează, de exemplu, o serie de substantive care trimit la procedee tehnice, la acțiuni tactice sau la rezultate ale acestora (fentă, dribling, gol). Conotațiile cele mai utilizate sunt conotațiile negative, limba comună manifestând o tendință de a prelua structuri lexicale din cele mai dure (și mai populare) sporturi, pentru a scoate în evidență trăsături sau comportamente indezirabile, lipsite de etică sau moralitate; de exemplu, cineva poate primi „cartonașul roșu”, prin care este sancționat public pentru un act reprobabil, sau poate „aplica un croșeu”, lansând la adresa cuiva un atac verbal dur, ceea ce reprezintă un gest lipsit de finețe și gentilețe.

În afara acestor termeni și sintagme sportive figurate pe care le-am analizat se întâlnesc și alte exemple, deoarece sportul, în ultimii ani cunoaște o dezvoltare și o popularitate crescândă în rândul oamenilor, mai ales prin intermediul mass-media, astfel că odată cu expansiunea sportului se dezvoltă și un limbaj sportiv specific.

Referințe:

1. Bănciulescu, Victor (1983), *Sport și cultură*, Timișoara, Editura Facla
Bănciulescu, Victor (1984), *Limbajul sportiv*, București, Editura Sport-Turism
Beard, Adrian (1998), *The Language of Sport*, London/New York, Routledge
Redeker, R., (2002), *Le sport contre les peuples*, Berg International Editeurs.
2. ***DEX, Coteanu, Ion, Dănăilă, Ion și colab. (1996), *Dicționar Explicativ al limbii române*, ediția a II-a, București, Editura UNIVERS ENCICLOPEDI.
3. ***EEFS, coord. Nicu Alexe (2002), *Enciclopedia Educației Fizice și Sportului din România*, vol. 4- *Dicționar Explicativ de noțiuni și termeni*, București, Editura Aramis.
4. ***MDN, Marcu, Florin (2007), *Marele Dicționar de Neologisme*, București, Editura SAECULUM VIZUAL.

Surse electronice

1. www.cotidianul.ro www.jurnalul.ro www.gandul.ro www.evz.ro www.adevarul.ro

RELIGIOZITATE COSMICĂ ȘI CULTURĂ TRADIȚIONALĂ ÎN GÂNDIREA FILOSOFICO-ESTETICĂ A LUI MIRCEA ELIADE

Loredana-Daniela ISPAS*

Abstract:

All the reversals of values, provoked by the work of Mircea Eliade, raised questions about the universe and human existence, because classical humanism seems to have perished and another was urgently needed. Nietzsche's cry ("God of love, there must be no other God!") Penetrates the literary and philosophical consciousness of the age, both modern man and the artist have lost their faith, so that the salvation of humanity seems to be a necessity.

Keywords: *modern man, religious man, hermeneutics, sacred, profane*

Istoricul religiilor, care a fost M. Eliade, a oferit spre meditare un vast material care să intereseze deopotrivă pe teolog, filosof, psiholog, antropolog, oferind o hermeneutică, o pledoarie pentru propria sa viziune.

Religiozitatea este privită ca „structura ultimă a conștiinței”, chiar dacă în lumea contemporană ea apare sub multiplicitatea simbolurilor.

Sacru și profanul, categorii opuse în aparență, se armonizează reciproc. Eliade contribuie imens la traducerea unui mod de a gândi, el descoperă și o metafizică a riturilor universale, ca esențe cosmice, precum și teza recuperării forțelor prin reintegrarea în aceste rituri.

Concepțiile filosofico-estetice ale lui Eliade sunt mai puțin explicitări ale unor acte imitativ-figurative și mai curând o apropiere inițiativă spre structurile omului modern, ce trebuie să se înțeleagă pe sine prin tradiție, prin tipurile arhaice ale vieții din spațiul de cultură în care s-a născut. Mitul constituie un limbaj permanent al omului. În cuprinsul mai multor opere *Sacru și Profanul*, *Mitul veșnicei reînțarceri*, *Aspecte ale mitului*, *Mituri, vise și mistere*,

* Lect. univ. dr., Universitatea din Craiova.



Eliade a evidențiat legitimitatea rațiunii simbolice. Ideile acestor lucrări au fecundat modul de gândire a numeroși intelectuali din epoca modernă.

În opera eseistică a istoricului religiilor se formulează conceptul de hierofanie pentru a denumi spațiul numit sacru; Eliade opinând că e imposibil de a recunoaște miracolul în faptul obișnuit al existenței noastre. Miracolul este irecognoscibil. Este paradoxul lumii moderne, care a desacralizat profund existența umană. „Dumnezeu nu se mai lasă cunoscut numai pe calea experienței mistice o cale gravă, obscură, plină de tentație, plină de obstacole - ci se lasă cunoscut mai ales pe calea irecognoscibilității”. Se realizează acest paradox că Dumnezeu se află implicat direct în umanitate, dar omul nu-l mai recunoaște.

Desacralizarea cosmosului, a Bisericii, a raporturilor umane, goleşte teribil sufletul omului, creează un vid cumplit, pe care omul încearcă să-l umple cu altceva, dar respinge studiul izvoarelor propriei religii în care s-a născut și a fost botezat (observăm în acest sens în Occident succesul deosebit al practicilor Yoga, Zen, a alchimiei). Este un răspuns al omului de a-și căuta un drum spre credință, spre întoarcerea spre sine. În societățile tradiționale mitul e viu, funcționează. El este cel care dă sens vieții sociale, religioase și culturale. Cea mai amplă deschidere spre sacralitate o oferă mitul cosmic. Timpul cosmic este reversibil, ciclic, atât de important pentru omenire (succesiunea zi-noapte, succesiunea anotimpurilor); el ne oferă o legătură palpabilă cu natura, fiind o deschidere spre transcendență. O religie cosmică ne leagă de fenomenele din jur, iar sacrul se revelează tocmai prin aceste fenomene.

„Timpul sacru este reversibil, prin însăși natura lui” spune Eliade, pentru că orice sărbătoare religioasă se repetă, deci timpul sacru este reactualizat. În timpul unei sărbători sacre, timpul nu mai este receptat la dimensiunile obișnuite, asistăm la o „ieșire din timp” și o aderare la momentul sacru, la acel timp „creat de zei” în clipa în care au sanctificat ritul.

Omul religios simte timpul mitic, primordial și face legătura în durata temporală cu momentele sacre.

Omul modern, nereligios, concepe timpul ca legat de existența umană. El are un început și un sfârșit, legat de nașterea și moartea omului. Pentru el timpul nu trăiește în „eternitate și este golit de mister”. Omul modern își împarte timpul, având o noțiune de discontinuitate; există astfel timpul dedicat muncii, distracției și răgazului. Are și el noțiunea de sărbătoare, de timp festiv, dar trăiește în ultimă instanță o unică dimensiune, „prezentul istoric”, în timp ce omul religios descoperă absolutul, noțiunea de eternitate. Pentru el timpul sacru se identifică cu „nostalgia originilor”, el dorește să trăiască lumea pură, autentică ieșită din mâna Creatorului”, să devină contemporani cu zeii. În termeni creștini el are „nostalgia Paradisului”.



„Fenomenele originare” nu se revelează intelectului ci intuitiv, se „simt interior”. Eliade studiază orice fenomen religios în condiția sa primordială, cosmogonică. Nu putem înțelege o cultură fără să ne întoarcem la izvoare, la mituri, la simboluri. În cunoașterea unei credințe arhaice, orice început se leagă de mitul cosmogonic. Ideea de creație, de potență creatoare, de creativitate sunt preocupări, dar și capacități ale spiritului uman de a ilustra pe toate căile credința sa (prin mit, prin istorie, cultură).

„În istoria popoarelor, în istoria spiritului uman - numai actele creatoare au importanță”.¹ Dorința de a le cunoaște, de a învăța, este definită ca o virtute, ca o cale prin care pătrunzi spre un anume aspect al eternității. Omul traduce actul original în existența sa prin semnificația faptelor trăite (act creativ, rodire, copii, gloria - ca act creator). Această capacitate joacă un rol hotărâtor, determinant, în existența umană, căci „destinul este tocmai lupta cu sine însuși, alegerea faptului esențial din milionul de fapte care se consumă prin tine sau în jurul tău”.

În „Simbolismul centrului”, acest „început” este necesar pentru că deschide drumul spre cunoaștere, inițiază. Cu cât nivelul de interpretare este mai arhaic, cu atât e mai autentic și se apropie de experiența primordială, sacră.

„Să-ți aduci aminte că era o vreme când fiecărui moment din viața omului îi corespundea, îi răspundea un eveniment cosmic! Omul juca altădată la solștiții, aprindea focuri în noaptea Sf. Ioan, făcea nuntă în anumite nopți, se întrista și se bucura odată cu luna! Ce perfectă armonie cu ritmurile cosmice, ce miraculoasă corespondență între hora omului și axele planetelor! Orice făcea omul avea o greutate, răspândea parcă înalte niveluri. Mic și neputincios, cum a fost întotdeauna, omul era totuși atunci un ochi în care se oglindeau spații înstelate, o inimă în care sângele bătea într-un ritm prezent pretutindeni”.²

Orice revelație trăită de om, de îndată ce este cunoscută de om, devine istorie. Toate sensurile și semnificațiile există în plan istoric.

M. Eliade numește două tipuri de istorie: o istorie mitică și una cronologică. Pentru colectivitățile tradiționale tot ceea ce este semnificativ a avut loc în timp mitic, pentru omul modern toate semnificațiile au avut loc în istorie, în concretul unor situații istorice date.

Între trecut și prezent este o permanentă intercondiționare. Întreaga exegeză eliadescă se bazează pe un raport circular. Se pleacă de la trecut spre prezent, apoi din nou spre trecut. Cercetarea istorică pleacă de la un tip „arheologic”, de studii a etapelor tradiționale, primitive, care implică

¹ Eliade, Mircea, *Oceanografie*, pp. 97-98.

² Eliade, Mircea, *Oceanografie*, p. 144.



principii cosmogonice, existențiale. Perspectiva cercetării vine din trecut spre prezent. Cercetătorul trebuie să verifice „din interior, universul valorilor omului arhaic”. Procesul este și invers, studiul oricărui fenomen se reface plecând de la nivelul cunoștințelor prezente spre trecut. Deci o valorizare a cunoașterii este posibilă numai prin acceptarea celor două ipostaze: societate tradițională-trecut, istorie-lume contemporană, modernă.

Istoricul religiilor este obligat să re trăiască o mulțime de situații existențiale, să urmărească problema suprimării distanței istorice, dar și a păstrării realității istorice obiective.

Studiul religiilor arhaice, care se manifestă ca un fenomen viu, actual, la unele popoare, face inteligibilă semnificația civilizațiilor dispărute.

Înțelegerea semnificației tipurilor și schemelor ritualice arhetipale fac posibilă înțelegerea procesului istoric, sfera istoriei îmbogățindu-se cu noi semnificații. Venind spre prezent, prin recuperarea istoriei trecute, se poate justifica, se poate pătrunde în semnificația istoriei prezente.

M. Eliade ridică în permanență problema asimilării tradiției; încearcă să o facă accesibilă înțelegerii omului contemporan. Această stare de receptivitate față de tradiție este explicabilă prin faptul că ființa umană se găsește în interiorul tradiției, tradiția fiind un alter ego al ființei naționale, dar este și ontologică. În același timp istoria asimilată tradiției ne conduce spre înțelegerea fiecărei culturi, „de a înțelege istoria spiritului în totalitatea sa, începând din paleolitic”,³ actul înțelegerii asimilând actul înțelegerii tradiției.

„Ceea ce urmărește M. Eliade este deci surprinderea sensului în istorie, dincolo de istoria documentelor, obiectivul major constă în descifrarea laturii spirituale a istoriei citită în filigran și implicit a esenței sale, deci structura și sensul său”⁴.

Pentru a exemplifica metodologia lui Eliade să urmărim eseul „Protoistoria sau Evul mediu” din Fragmentarium.

Istoria Europei se divide în două mari grupe: istoria popoarelor care au avut un ev mediu „glorios” și acele popoare care au avut un ev mediu „larvar”. Popoarele cu ev mediu glorios au dezvoltat o conștiință istorică, din care a apărut istorismul, care a luat amploare în sec al XIX-lea. Din păcate din partea istorismului s-a manifestat o indiferență față de informație în privința popoarelor, care nu au avut personalități, care să se impună în acest ev mediu glorios. Chiar sec. al XX-lea a manifestat mai multă curiozitate pentru „un trib african sau australian decât față de istoria României, Bulgariei sau Cehiei...”.

³ Eliade, Mircea, *Fragmentarium*, p. 144.

⁴ Eliade, Mircea, *Încercarea labirintului*, p. 140.

Dezvoltarea etnografiei, folclorului, sociologiei ca științe au schimbat perspectiva de studiu, au deschis interesul spre preistorie, religii, mitologii, simboluri.

„Protoistoria ne așează pe picior de egalitate cu semințiile germanice și latine. Dacă în cultura europeană se vor instaura definitiv noile discipline-vor fi valorificate acele neamuri care au o protoistorie, iar nu acelea care au un Ev mediu”.

Este un moment spiritual favorabil României ca să-și demonstreze cultura sa corectoare și prezența și apartenența noastră la cultura europeană. Prin protoistorie pe pământul românesc s-a plămădit un „fenomen original”, aici s-au creat simboluri, s-au transmis tradiții. Această viziune integrează pe om în Cosmos, îi conferă o demnitate pe care omul modern a pierdut-o demult.

Setea omului de tip mediteraneean se îndreaptă spre dorința de a accede, de a fi alături de marile forțe cosmice și mai puțin interesat de comoditatea lui biologică. Apropiindu-se de descoperirile vieții practice, care i-au înlesnit viața de zi cu zi, s-a produs o degradare în timp a omului, solidarizându-l cu nivelurile inferioare ale creației. Din acest raport derivă disocierea fundamentală a sacrului de profan. Această relație există ca preocupare în toată opera lui Eliade, dar mai ales în Sacrul și Profanul, o adevărată „cheie de boltă” a hermeneuticii lui. O primă definiție ce se poate da sacrului este „că se opune profanului”, este un act misterios ce se opune lumii reale. Sacrul se izolează „iese din zona experienței”, este „saturat de Ființă” Profanul este „opusul sacrului, ceea ce nu are sens, este lipsit de autenticitate”.

Ambele atitudini pornesc din real, dar au o receptivitate diferită. O simplă piatră pentru profan rămâne o rocă, pentru cel ce sacralizează acest obiect el devine un obiect de adorație. Pentru cei ce sacralizează, întreaga natură este susceptibilă să se transforme într-un univers de sacralitate cosmică. Omul societăților arhaice are tendința de a trăi cât mai mult în sacru, omul nereligios, contemporan procedează invers și asistăm la fenomenul de totală desacralizare a Cosmosului și a existenței.

În spiritualitatea omului modern există „mituri uitate pe jumătate, de hierofanii decăzute, de simboluri dezafectate”⁵. Universul omului modern își pierde sensul religios, el își face o preocupare din a recupera o serie de semnificații sacre. Omul nu poate ajunge la totala uitare a lui Dumnezeu. „Dacă cineva ar realiza o asemenea societate, ar declanșa într-o generație, doar înnebunirea oamenilor și surparea ei. Noi trăim într-o societate care

⁵ Eliade, Mircea, *Imagine și simbol*, Editura Humanitas, București, 2019.



nu a atins nici acest punct critic.”⁶ Omul modern se poate salva numai prin cultură. El pune în centrul universului nu pe Dumnezeu, ci pe Om. „Codul cultural” trebuie să ia locul viziunii spiritual-religioase, să facă accesibile spiritului modern toate simbolurile. Societatea viitorului este o societate ritualizată, hrănindu-se cu adevărurile dogmelor.

Homo religiosus „este un tip aparte. Lumea există pentru el prin Cosmosul ce prinde viață. Ea a fost creată de zei și se arată oamenilor prin viața cosmică. Omul se concepe pe sine ca un microcosm; pentru că face parte din creația zeilor. Omul religios nu este niciodată singur, pentru că „o parte a lumii trăiește în el”. Viața este trăită pe un plan dublu: ca existența umană și transumană, cosmică, prin intermediul zeilor care au fost eroi civilizatori. Eliade observă omologarea unor elemente cosmice vieții fiziologice, diurne, a omului (asimilarea uterului cu grota, a coloanei vertebrale cu axis mundi, viața sexuală cu actele divine).

Omul religios a conceput rituri complexe privind viața, nașterea, moartea, acele „rituri ale trecerii” ce însoțesc diverse etape ale existenței umane. Pentru omul nereligios aceste momente esențiale ale vieții sunt simple evenimente individuale, fapte concrete. Pentru omul religios inițierea joacă un rol deosebit, prin ritual el dorește să atingă un „ideal religios al umanității”, să aspire prin el, spre un model de umanitate.

Desacralizarea, ca fenomen al vieții moderne, a dus la moartea creștinismului ca religie. Acest fenomen a atras după sine o sărăcire a vieții spirituale, un pericol de a cădea într-o „cultură a indiferenței”.

Meritul lui M. Eliade este enorm în semnalarea acestui fenomen, în susținuta necesitate de resacralizare a conștiinței moderne. Prin studiul religiilor Eliade ne pune în fața cunoașterii tuturor tradițiilor, oferă o cale creatoare, de a da omului „gustul mântuirii”, fie pe cale teologică, fie pe calea aventurii, prin inteligența umană.

Referințe:

1. Culianu, Ioan Petru, *Mircea Eliade*, Editura Nemira, București, 1995.
2. Eliade, Mircea, *Fragmentarium*, Editura Humanitas, București, 1994.
3. Eliade, Mircea, *Încercarea labirintului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1990.
4. Eliade, Mircea, *Sacral și profanul*, Editura Humanitas, București, 2000.
5. Eliade, Mircea, *Oceanografie*, Editura Humanitas, București, 2013.
6. Eliade, Mircea, *Imagine și simbol*, Editura Humanitas, București, 2019.
7. Handoca, Mircea, *Pro Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.
8. Marino, Adrian, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980.

⁶ Eliade, Mircea „Interviuri”, p. 85

KEATS: MITUL LUI HYPERION LA KEATS ȘI EMINESCU

Costina Denisa BĂRBUCEANU

Abstract:

*"We are both inclined, each of us, to look for the same as the mask, that appearance that suits us, that gives us the necessary terms to solve the personal⁵⁷ equation." That mask of his "plurality of masks" that Zoe Dumitrescu Bușulenga talks about in *Itineraries through Culture* is the attribute most sought after by romantic great poets, who, in the desire to exacerbate their lyrical feelings and visions, put on the mask of suffering, aluminum and the schopenhauerian razor.*

Keywords: *modern man, religious man, hermeneutics, sacred, profane*

În cazul de față, cei doi mari poeți romantici John Keats și Mihai Eminescu, aleg, nu întâmplător pentru capodoperele lor, masca celui mai solar și iubit Titan și Luceafăr: Hyperion. Sub acest nume, poeții reușesc, într-o manieră aproape sublimă, să-și expună viziunile poetice, cosmogonice, cele ale erosului și, nu în ultimul rând, pe cele ale sufletului, explorând filonul antic al titanului solar- moștenit de la Eschil- în cazul lui Keats, cât și filonul folcloric românesc, de pe meleagurile Munteniei- în cazul lui Eminescu.

John Keats

John Keats se naște în 1795 la periferiile Londrei, și moare în 1821 la frageda vârstă de 26 de ani. Neapreciat la justa valoare, a fost mai târziu considerat unul dintre poeții care au schimbat față romantismului, alături de prietenii săi, Lordul Byron, și Shelley. Keats are rădăcini umile, el provenind dintr-o familie modestă, tatăl său fiind un simplu grăjdar. Prieteniiile cu anumite personaje culte, cu preocupări în sfera literelor, cum ar fi **Charles Cowden Clarke**, i-au aplecat lui Keats inima spre cărți, cultură și îndeosebi, spre poezie, căci „(...) fiind prezentat de către dl. Clarke unor prieteni de litere s-a trezit în curând într-un cerc de persoane care



i-au apreciat geniul și l-au stimulat până la uzare.”¹ (traducerea noastră) Pe lângă preocupările lirice, Keats se dovedește a avea noțiunea universalității și nu se sfiește să intre ucenic sub aripa doctorului Hammond, un distins chirurg, care-i folosește apetitul pentru cunoaștere și îl ajută să lucreze într-un spital din Londra.

Începuturile carierei poetice a lui Keats îi are ca îndrumători pe prieteni de cultură ca Leigh Hunt și mai ales Benjamin Haydon, înspre care își îndrepta multe gânduri așternute cu bucurie în paginile scrisorilor sale:

„Către Benjamin Robert Haydon, Duminică 28, Septembrie 1817

Te vei bucura poate să afli că în ultimele trei săptămâni am scris 1000 de versuri- care alcătuiesc cartea a treia a poemului. Te asigur că ideile mele, în ceea ce privește cartea sunt foarte neelevate- și aș scrie subiectul din nou pe de-a-ntregul, dar m-am săturat de el și cred că mai bine mi-aș folosi timpul scriind o nouă poveste, pe care o am în vedere pentru vara viitoare- Roma n-a fost construită într-o singură zi-și tot ceea ce aștept mai bun de la munca din această vara este fructul Experienței pe care sper s- o pot aduna în următorul meu Poem. Primește cele mai bune urări din partea lui Bailey, iar din partea mea legământul de a fi, al tău veșnic, John Keats.”²

Sunt tocmai aceste prietenii care-l fac să renunțe la cariera medicală și să înceapă să scrie, lucru care se materializează începând cu 1817 cu volumul *Poeme*, care nu face mare vâlvă, ce-i drept. Continuă cu scrisul și scoate, în 1818, frumoasa poezie *Endymion* iar abia după ce-și trăiește tumultoasa poveste de dragoste cu domnișoara Fanny Brawne se poate spune că ajunge la o maturitate poetică - deși la o vârstă atât de fragedă, - și concepe capodoperele care vor uimi generații de-a rândul, de-acum încolo: *Ode to a Nightigale* și *Ode on a Grecian Urn*, *To Autumn*, *Hyperion* și *Căderea lui Hyperion*. Oamenii din jurul său, iubirea lui Fanny și prietenii, în special cu pictorul Haydon, i-au trasat notele lirice, făcând din el un pictor de versuri, de litere, care își folosea stiloul ca o pensulă și își zugrăvea ideile pe o foaie albă, ca o pânză. Pe bună dreptate, Shelley se referea, în poemul *Adonais*, la Keats ca un „(...) muritor precum corp dar nemuritor ca suflet și minte (...)”³ (traducerea noastră)

Un pictor al versurilor, Keats adora natura, locul în care se regăsea cel mai mult pe sine, și unde un poet putea să-și exacerbeze corzile talentului

¹ John Keats, Monckton Richard, Houghton Milnes: *Life, Letters, and Literary Remains, of John Keats*, p. 25, G.P. Putnam, 1848 „(...) having been introduced by Mr. Clarke to some literary friends soon found himself in a circle of minds which appreciated his genius and stimulated him to exertion.”

² Cecilia Nicolae Melinescu, *John, Keats, Scrisori*, p. 50, Editura Univers, București, 1974.

³ Percy Bysshe Shelley, Rossetti William Michael, Prickard Arthur Octavius, *Adonais*, p. 61, Clarendon Press, 1903, „(...) mortal în body but immortal în soul or mind (...)”

la maxim, așa cum o făcea și Eminescu, care nu se putea rupe de aceasta. După despărțirea de domnișoara Fanny Brawne se îmbolnăvește de tuberculoză, și, după cum recunoaște el însuși într-o scrisoare trimisă lui Shelley, va trebui să călătorească: „(...) fără îndoială că o iarnă englezească m-ar termina și încă la modul lent; de aceea va trebui fie să călătoresc, fie să plec în Italia așa cum pleacă soldatul la război.”⁴

Însă frontul pe care pleacă se dovedește a fi ultima luptă în războiul vieții, atât de scurte și tumultuoase, căci în mod ironic tuberculoza, cea care-i secerase familia mai înainte, îl răpune și pe el, în 1821, la Roma, la frageda vârstă de 26 de ani.

Mihai Eminescu

La 30 de ani după moartea lui Keats, la 15 ianuarie, 1850, în aceeași Europă bătrână care a privit de-a lungul timpului poezii transfigurați de pasiunea creației, admirându-i așezările calme și mărele agitate obraznic, se naște **cel mai mare poet** național, **Mihai Eminescu (Mihail Eminovici)** la Ipotești/Botoșani, despre care Nicolae Iorga spunea că a fost: „(...) cel puțin, în aceeași măsură un cugetător, un luptător, un profet,- da, un profet, ca profeții vechei Iudee, biciuind și arzând, de o parte, sfătuind și revelând, de alta, în numele aceluiași Dumnezeu al înțelepciunii.”⁵

Este al șaptelea dintre cei unsprezece copii ai căminarului Gheorghe Eminovici, ce-și avea originea într-o familie de țărani simpli din nordul Moldovei, și al Ralucăi Eminovici, Jurașcu- după tată, fiică de stolnic din Joldești. Eminescu prezintă asemănări cu marele romantic englez, Keats, căci, petrecându-și copilăria în natura din împrejurimile casei părintești din Botoșani, aceasta îi lasă urme adânci ale frumuseții meleagurilor mioritice care se vor revărsa mai târziu cu forțe de neînchipuit în poeziile sale, astfel geniul său neșlefuit al unui copil precoce încă, scrie primul său vers la doar 16 ani și numai câțiva ani mai târziu îl găsim studiind la Viena.

Și el, ca și Keats, își forțează maturizarea poetică prin contemplarea naturii proxime și prin iubirea Veronicai Micle, o Fanny Brawne, a cărei imagine îi dă forța creatoare nedeșteptată încă, și care-i fixează locul printre aștrii cei mai luminoși ai universalității. Debutează în 1866 cu poezia *La mormântul lui Aron Pumnul* în broșura *Lăcrămioarele învățăcelilor gimnaziști* și, mai târziu, scrie *De-aș avea*. Traseul destinului său îl poartă și-l pune în diferite ipostaze, ipostaze ce contribuie la definirea caracterului de geniu superior, neadaptabil; este copist și sufleur în trupa de teatru a lui Iorgu Caragiale, și mai apoi la Teatrul Național, fapt ce-i permite să călătorească în

⁴ Cecilia Nicolae Melinescu, *op.cit.*, p. 402.

⁵ Nicolae Iorga, *Un roman de Eminescu în Oamenii cari au fost*, p 44, Editura pentru literatură, București, 1967.



toată țara, și în afara ei, pe perioada studiilor vieneze, între 1869 și 1872. „Raporturile lui Eminescu cu romantismul german reprezintă, fără îndoială, cel mai important aspect al eminescologiei comparate, piatra unghiulară a acesteia (...)”⁶ este de părere Ovidiu Ghidirmic. Așa cum Providența divină îl aduce pe Keats aproape de cele două genii ale lirici engleze: Byron și Shelley, așa și Eminescu cunoaște pe Ion Creangă- pe care îl încurajează să scrie, și vine în contact cu oameni de cultură care îi remarcă genialitatea și îl susțin în conturarea ei, precum Titu Maiorescu, cu care leagă o strânsă prietenie. Așa cum soarta crudă îl răpise pe Keats, cu trei decenii înainte că Luceafărul poeziei noastre să se nască, la 15 iunie 1889 îl răpește și pe „(...) cel mai mare poet pesimist, pentru că nici un alt poet nu e mai radical decât dânsul (...)”⁷ aflat în suferință la sanatoriul Caritas.

Lasă urmașilor opere poetice monumentale printre care faimoasele *Scrisori* care au ajuns termen de comparație, prin tonul sarcastic, acid întrebuițat, cu Don Juan-ul lui Byron, și poeme ca Luceafărul, care susține comparații universale cu Prometeul lui Shelley și Hyperionul lui Keats.

Hyperion, sursă antică și folclorică

Dacă Keats nu se îndepărtează de faimoasa Teogonie a lui Eschil și prezintă în poemul său neterminat **Hyperion** „(...) simbolul poetului în ipostaza de creator, menit să îndrume lumea spre înalte idealuri.”⁸, poetul nostru național, Mihai Eminescu încearcă o alta abordare a mitului hyperionic, în poemul capodopera **Luceafărul**, de o complexitate rar întâlnită la ceilalți poeți, scormonind adânc în folclorul autentic și respirând totuși și adieri romantice germane și engleze, deopotrivă. Ambii poeți sunt unanim de acord în privința superiorității **măștii hyperionice**, și de aceea o întrebuițează, fiecare, în mod diferit, pentru a scoate la iveală zbaterele sufletești care-i neliniștesc.

Hyperionul lui Keats nu se îndepărtează de sursa clasică, Teogonia, și expune războiul dintre titanii patronați de marele **Saturn** și o noua generație de zei - chiar copii acestora, zeii Olimpici - care îi înfrânge pe Titani printr-o revoluție ce dictează noile linii ale puterii, cu un oarecare substrat politic, Keats netrecând, cu vederea marile frământări ale Revoluției Franceze, și influența miltoniană, de care au fost absorbiți, în egală măsură, toți romanticii englezi. De fapt, „(...) cartea I și II din

⁶ Ovidiu Ghidirmic: *Hermeneutica literară românească*, p. 230, Editura Scrisul românesc, 1994.

⁷ Grigore Scorpan, Dragomirescu Mihail, Gherasim Vasile: *Mihai Eminescu: studii și articole*, p. 155, Editura Junimea, 1977.

⁸ Petru Caraman, *Pământ și apă, Contribuție etnologică la studiul simbolice eminesciene*, p. 307, Editura Elion, București, 2000.

Hyperion sunt o adaptare a portretului lui Satan al lui Milton și a îngerilor căzuți, cu excepția că Titanilor li se oferă o compasiune explicită. Epicul lui Milton este privat de Christianitate și este prelucrat ca un poem păgân. Hyperion nu are nici un concept al păcatului, nici o cosmogonie creștină și nici iad sau Satan.”⁹ (traducerea noastră)

Contemporan cu Byron și Shelley, cu siguranță Keats a gândit pentru poemul său neterminat și un substrat politic în care să-și expună subtil părerile cu privire la prefacerile politice ale acelei vremi. Pe de altă parte, **Luceafărul** eminescian, este un poem complex, în care înrurirea de idei filozofice: cosmogonie, creație, eros și categoria departelui, curge fluid prin rândurile poemului. Hyperionul lui Keats poartă masca poetului ce se vrea un Titan solar, prins în mijlocul unor lupte de suveranitate, îndoielnic și cu trăiri antagonice, dar care umple universul și pământul cu lumina sa „(...) *mult mai orbitoare*” (Hyperion, Cartea a II-a, p. 155). Luceafărul lui Eminescu reține „*pluralitatea măștilor*” și este, pe rând, *Zmeu, Sburător, Luceafăr - orb planetar, Lucifer și Hyperion*. Eminescu, poet ce dă „(...) expresie unor trăiri intense, contradictorii totodată, încât creează impresia unui anume tragism, propriu operei și chiar vieții autorului.”¹⁰ –asemeni lui Holderlin și Goethe, îl portretează pe Hyperion ca fiind un solar, aici ambii poeți având un punct comun de dezbatere a mitului hyperionic: genealogia mitologică a marelui Titan. Însă Eminescu merge mult mai departe decât Keats și o inversează, eliminând din ea exact ce trebuie pentru a-și închipui o genealogie **complexio oppositorum** pentru „(...) cel de sus, cel din înălțime, cel ceresc, sau fiu al celui din înălțime (...)”¹¹ Această genealogie este cea a două extreme, ziua și noaptea:

„Și soarele e tatăl meu,/Iar noaptea-mi este muma;”¹²

Hyperionul shelleayan este un Childe Harold, călător și pelerin al universului, care păstrează încă genealogia antică: „Zeul soarelui. Unul dintre Titani, fiul lui Uranus și Gaia. Soția sa este sora sa, Theia. Hyperion este tatăl lui Helios, zeul soarelui, al lui Selene, zeița lunii, și al lui Eos, zeița

⁹ John Barnard, *Hyperion: Colossal Grandeur in John Keats*, p. 58, Cambridge University Press, 1987, „(...) book I and II of Hyperion are a reworking of Milton's portrait of Satan and the fallen angels, except that the Titans are given unambiguous sympathy. Milton's epic is divested of its Christianity and recast as a pagan poem. Hyperion has no concept of Sin, no Christian cosmogony, and no hell or Satan.”

¹⁰ Gheorghe Drăgan, *Modele culturale comparate*, p. 90, Institutul European, 2005.

¹¹ apud, Traian Diaconescu: *Eminescu și clasicismul greco-latin: studii și articole*, p. 56, Editura Junimea, 1982.

¹² Mihai Eminescu, *Poezii, Luceafărul*, p. 177, Editura de stat, București, 1950.



zorilor. El este descris ca un bărbat chipeș.”¹³ (traducerea noastră)

De fapt, Luceafărul și Hyperion sau Căderea lui Hyperion sunt două poeme cu totul diferite, care împart, la un anumit moment, mitul lui Hyperion, privit din alte puncte de vedere; nici sursele nu coincid: Keats se inspiră din **Eschil** iar Eminescu din folclorul mioritic, din basmul popular *Fata în gradina de aur*, și *Fata fără trup*, redată de pelerinul german Richard Kunisch, în cartea sa *Bukarest und Stambul* din 1861, la care prima notare, în acest sens, este făcută de Moses Gaster, în 1883. Având cele două basme la îndemână, Eminescu începe să le prelucreze, transformându-le, de la simple basme populare, la capodopere cu semnificații filosofice și idei abstracte despre univers, eros metafizic și mai ales despre condiția omului de geniu, pe pământ. Astfel, *Fata fără trup* devine poezia *Miron și frumoasa fără corp*, iar primul basm *Fata în gradina de aur* reprezintă punctul de plecare în trasarea liniilor poeziei *Luceafărul*, pentru care Eminescu gândește trei variante diferite: prima în care Feciorul de împărat poartă numele Florin, a doua, în care abandonează descrierea drumului făcut de Florin, și ultima care ne prezintă pe fata de împărat drept Cătălina, pe fecior îl numește, în loc de Florin, Cătălin, iar pe Zmeu îl preschimbă în Luceafăr.

Eminescu, un vizionar „(...) în ale cărui poeme metafizice apare o contradicție de nerezolvat între curentul ideatic venit dinspre brahmanism și budism (...)”¹⁴ sigur a intuit în acest basm soarta geniului pe pământ, care nu este în stare să cunoască fericirea și nici iubirea senzuală. Basmul, în sine, este o frumoasă poveste de dragoste dintre o fata de împărat, care, frumoasă fiind peste măsură, este închisă într-un castel, departe de ochii muritorilor, chiar de către tatăl ei. Castelul este împresurat de o grădină de aur în interiorul căreia sălășuiește un balaur ce o păzea. Însă, un zmeu se îndrăgostește de fată, și nu este singurul, căci un fecior de împărat, auzind și el zvonuri de fata prea frumoasă, închisă din aceasta cauză, pleacă în lume cu gândul de a o cuceri. Zmeul, care se îndrăgostise de fata, se metamorfozează și o vizitează pe acesta sub forma unui vânt ușor, a unei ploii cristaline și mai apoi sub forma unei stele strălucitoare. Într-un final, zmeul ia formă umană, și transformându-se într-un tânăr, la fel de chipeș, ca Hyperionul lui Keats, îi propune fetei să fie împreună, deși este tot timpul conștient de condiția sa nemuritoare. Este tocmai această condiție nemuritoare cheia întregului basm ghicită de Mihai Eminescu, care înțelege în imposibilitatea acestei uniuni drama omului superior de geniu, care

¹³ Patricia Turner, *Coulter Charles Russell: Dictionary of Ancient Deities*, p. 230 Oxford University Press US, 2001 „Sun god. One of the Titans, son of Uranus and Gaea. His wife is sister, Theia. Hyperion is the father of Helios, the sun of god, Selene, the moon goddess, and Eos, goddess of the dawn. He is depicted as a handsome man.”

¹⁴ Gheorghe Drăgan, *Modele culturale comparate*, op.cit. p. 90.

nu-și poate abandona crezurile în favoarea unor plăceri senzuale, fie ele cele mai dulci tentații ale geniului spre omenirea imundă și comună.

Dar fata de împărat, neajungând la nivelul Zmeului, în neputința ei, îi pune o condiție crudă și tragică, aceea de a-și abandona soarta unică, de geniu, și a se coborî pe pământ cu ea. Totuși Zmeul, în numele unei iubiri sincere și absolute, pornește spre Demiurgul, stăpân, pentru a-i acorda această „binecuvântare” renunțând practic la tot ce-i oferea aceasta poziție, câștigată prin naștere. În acest basm, cel care suporta tragismul situației, poate de el creată- căci el singur se amorezează de fata de împărat, conștient fiind de divorțul metafizic ce se va instaura inevitabil- este zmeul, căruia Eminescu i-a făurit masca suferinței în focurile Hadesului, dar și pe cea a universalității, mai târziu în Luceafărul.

Ca trădarea să fie și mai mare, în timpul în care Zmeul își negocia termenii renunțării la condiția privilegiată de nemuritor, feciorul de împărat descoperă castelul cu grădina de aur și reușește să ucidă balaurul. Fata, în cel mai frivol gest al ei, uită de cealaltă dragoste - care îi se părea, probabil, imposibilă, și, îndrăgostindu-se de feciorul salvator, își stabilește astfel poziția, de ființă comună, malițioasă și insensibilă, situată la polul opus al geniului, exacerband tocmai attributele pe care geniul le repugnă.

Viziunea despre geniu este împrumutată de Eminescu de la Schopenhauer, care ne spune că: „(...) omul de geniu, a cărui putere de înțelegere este, prin excesul ei, în stare latentă o parte a timpului geniului față de serviciul voinței lui, se odihnește pe contemplarea vieții înseși, se străduiește să sesizeze Ideea fiecărui lucru, nu relația acestuia cu alte lucruri.”¹⁵ (traducerea noastră) În schimb, pentru omul obișnuit, în sufletul căruia nu zace străfulgerarea geniului „(...) cunoașterea este o lampă care îi luminează cărarea, pe când, pentru omul de geniu, cunoașterea reprezintă soarele care luminează lumea.”¹⁶ (traducerea noastră)

Rănit fiind, Zmeul descoperă imunda idila a celor două ființe inferioare, și se răzbună crunt, aruncând o stâncă peste cei doi, săvârșind astfel crima din pasiune, păcatul biblic al lui Cain, doar că Zmeul era mult mai conștient decât Cain, care probabil că necunoscând încă moartea, nu știa că i-o poate provoca atât de fulgerător lui Abel. Finalul este unul trist: fata de împărat moare sub ochii feciorului, al cărui chin ia proporții gigantice, și din dragoste, moare și el.

¹⁵ Arthur Schopenhauer, *The world as will and representation*, p. 188, Courier Dover Publications, 1958, „(...) the man of genius, whose power of knowledge is, through its excess, withdrawn for a part of his time from the service of his will, dwells on the consideration of life itself, strives to grasp the Idea of each thing, not its relation to other things.”

¹⁶ *Ibidem*, „(...) his faculty of knowledge is a lamp that lights his path, to the man of genius it is the sun that reveals the world.”



La Keats, Hyperionul își afla originea în sursa scrierilor lui **Eschil, Teogonia**, însă poemul Hyperion nu-i aduce nici un tribut Zeului Soarelui, căci Keats îl alege pe Apollo și discursul său pentru a sta drept figură centrală în poem, astfel, putem spune că John Keats face o inversiune a stării de fapt și numește poemul, nu după cel care ar fi meritat să-i poarte numele - figura centrală, Apollo, căruia poemul îi este închinat - ci după dușmanul sau, -Hyperion. Astfel Keats, ca și Eminescu, folosește și prelucurează izvoarele antice, în special miturile, că pe o inepuizabilă sursă pentru poezia sa. Izvoarele grecești, miturile zeilor Olimpului, sunt la Keats o mască sub care își expune ideile politice care frământau timpul său - Revoluția Franceză - și pe care le îmbracă în metaforele poeziei elene.

Astfel, liderii revoluționari ai mișcărilor de eliberare devin răzvrățiți romantici, și se îmbracă cu hainele unor Hyperion sau Prometeu.

Frica de schimbare, la Keats

Schimbarea și *frica de schimbare* reprezintă temele centrale în Hyperionul lui Keats, rămas neterminat, și mai ales atitudinea indivizilor, a zeilor față de acesta schimbare pe care nu o pot manevra, opri sau spori, deoarece aceasta se petrece pe fondul unor altor schimbări sociale, care, de fapt, o atrag. Așa cum unul din cele două poeme culese de Kunisch reprezintă sursa Luceafărului eminescian, la Keats, starea socială zbuciumată, economia și briza revoluției bonapartistă își au corespondent direct în prelucrarea mitului lui Hyperion, care este, în acest sens, atât de diferit de cel eminescian. Puterea, acest cuvânt cheie, este sursa necazurilor zeilor din Hyperion-ul lui Keats, dar care îl neliniștește și pe Luceafărul eminescian, căci el vrea să renunțe la ea și implicit la nemurire, în schimbul unor trăiri pământești.

Acesta **schimbare** de stare vibrează din poemele celor doi mari romantici, deși unul - Keats, merge pe filonul politico - olimpic, pentru a sugera figurile pline de încărcătură titanică și celălalt - Eminescu, explorează în adânc, iubirea imposibilă, divorțul metafizic și soarta luceafărului că om de geniu, incompatibil cu lucrurile imunde. Incompatibilitatea metafizică pe care Hyperion o experimentează în raport cu Cătălina este evidentă și dacă privim genealogia acestora, căci Hyperion provine din străfundurile cosmosului, acolo unde condiția fizică umană nu ar permite sub nici un chip explorarea:

„Din sfera mea venii cu greu // Ca să-ți urmez chemarea,/ Iar cerul este
tatăl meu
/ Și mumă-mea e marea.” (Luceafărul, p. 175)

Având așa „părinți”: cerul și marea, Hyperion reprezintă mixtura a două elemente opuse, în aparență calme, dar care ascund, „*mișcătoarea mărilor*

singurătate" (Scrisoarea I, p. 140), acea *solitudine* specifică numai omului superior de geniu, celui care merge deasupra tuturor, mai ales deasupra materialului, reprezentat de Cătălina. Solitudinea este atributul caracteristic al Luceafărului iar răceala compoziției sale chimice superioare face că perechea de îndrăgostiți să-și consume iubirea din unghiuri total opuse:

*„Străin la vorbă și la port,/ /Lucești fără de viață,/ Căci eu sunt vie, tu ești mort,
/ Și ochiul tău mă-ngheață.”* (Luceafărul, p. 175)

În zadar încearcă Hyperion să găsească o line de compatibilitate cu cea care, în ultima instanță, se amorezează de Cătălin - nume identic cu al ei și personaj total antagonic Luceafărului – lipsa corespondenței senzuale și alegerea finală a Cătălinei nu poate sugera decât asemănarea ei cu cel de teapa sa, o muritoare ce nu poate cuprinde vastitatea geniului hyperionic și reliefează distanțarea, și în final, ruperea planului cosmic de cel terestru. Degeaba încearcă Cătălina să-l atragă în sfera imundă pe Hyperion, rugându-l duos în **vis**:

„Cobori în jos, luceafăr blând,/ Alunecând pe-o rază,/ Pătrunde-n casă și în gând

/Și viața-mi luminează!”, (Luceafărul, p. 174) planurile lor nu se vor intersecta niciodată. Încercarea Cătălinei de a zbura la înălțimile unde vulturii survolează eterul semnifică „(...) o adâncă contrazicere, de neînălțurat, ce pururea frământă conștiința omenească: când ai îndestulat în tine chemările pământului, pacea nu ai dobândit-o, căci din depărtare, prinde să te neliniștească fluturarea albă a năzuințelor superioare , iar când te-ai avântat în lumea înălțimilor- părerea de rău pentru pământul părăsit te covârșește, cearcă să te clinească din înălțimile atinse...”¹⁷.

Panul oniric

Insertia **visului**, că fundal de desfășurare a patimilor îndrăgostiților din Luceafărul, ne trimite cu gândul la alegoria din **Căderea lui Hyperion**, la viziunea/ visul în care Keats își desfășoară cea mai mare parte a poemului, ghidat de Moneta, „(...) Melancolia cu vâl a lui Keats ”¹⁸, cea care, în cele din urmă reprezintă conștiința zvâcnirilor poetice și portretizarea lipsei de egoism. Nu degeaba știa Keats foarte bine că **visul și somnul**:

*„O, îmbălsător al nopții calme!/ Cu blânde, treze degete ne-nchizi/
Ochii-n iubirea umbrelor cuprinși,/ Devin uitarea îi înfașă-n palme.”*¹⁹ nu sunt decât o poartă spre lumea inconștientului unde se găsesc, în stare

¹⁷ D. Caracostea, *Opera lui Mihail Eminescu*, p. 149, București, curs ținut în anul 1931-1932.

¹⁸ Harold Bloom, *John Keats*, p. 8 , Chelsea House, 2006 „(...) Keats’ veiled Melancholy”.

¹⁹ John Keats, *Poezii*, traducere Miron Kiropol, Către somn, *op.cit.* p. 76, Editura Albatros, București, 2001.



latentă, toate comorile deopotrivă, întunecate și strălucitoare ale sufletului omenesc:

„Afară din anticamera acestui vis,/Unde puțin, la porțile deschise/ Trebuie să zăbovesc, și să-mi aduc aminte/De-a ei măreață laudă: mai departe poate nu mai îndrăznesc.”²⁰ (traducerea noastră)

Carl Gustav Jung ne certifică „Visul vorbește cu imagini și dă expresie instinctelor care rezultă din cele mai primitive nivele ale naturii. Conștiința foarte ușor izvorăște din legea naturii; dar poate fi readusă în armonie cu cea din urmă prin asimilarea conținuturilor neconștiente. Dezvoltând acest proces conducem pacientul la redescoperirea legii propriiei sale ființe.”²¹ (traducerea noastră)

Căderea lui Hyperion și Luceafărul sunt poeme onirice căci aproape întreaga acțiune se petrece în tărâmul visului, tărâm ce le permite participanților la evenimente exprimarea necenzurată, dizolvând granițele terestre și cerești, oferindu-i geniului o aplecare către lumea imundă, în vederea uniunilor metafizice improbabile, de altfel, în tărâmul realității. În consecința, dacă „(...) visul romantic conține semințele propriiei putreziciuni (...)”²² (traducerea noastră) metamorfozele Luceafărului - cea angelica și cea demoniacă - nu se vor petrece altundeva decât în vis.

Căderea lui Hyperion, că și Luceafărul eminescian împart planul oniric, căci Eminescu țese povestea de dragoste a celor două ființe, atât de diferite, dar cu aspirații nerealizabile, pe aceasta pânză a visului, singura care îi permite intersectarea celor două planuri aflate în divorț metafizic perpetuu. Asemeni lui, Keats se folosește de vis pentru a coborî - așa cum o făcuse Dante în Purgatoriu, pentru a i se revela asemenea Luceafărului, prin metamorfoză, Cătălinei - **Mnemosyne /Moneta/** Memory. „Numele lui Dante este pentru Keats un mod de a reprezenta poziția categorică funcțională în „Căderea lui Hyperion”: cea a maestrului, sau ceea ce putem

²⁰ John Keats, Jack Stillinger: *Complete poems, Fall of Hyperion: A Dream, Canto I*, op.cit., p. 372, Harvard University Press, 1982 „Onward from the antechamber of this dream, /Where even at the open doors awhile /I must delay, and glean my memory /Of her high phrase: perhaps no further dare.”

²¹ Carl Gustav Jung, Dell William Stanley, Baynes Cary F., *Dream-Analysis in its Practical Application în Modern man in search of a soul*, p. 26, Routledge, 2001, „The dream speaks in images, and gives expression to instincts that are derived from the most primitive levels of nature. Consciousness all too easily departs from the law of nature; but it can be brought again into harmony with the latter by the assimilation of unconscious contents. By fostering this process we lead the patient to the rediscovery of the law of his own being.”

²² Kenneth Muir: *John Keats: a reassessment*, p. 52, Liverpool University Press, 1958 „(...) the romantic dream contains the seeds of its own decay (...)”

numi (ne)facilitarea originalului.”²³ (traducerea noastră)

Și la Keats observăm predilecția pentru perechile onomastice ale eroilor din poem – Mnemosyne /Moneta, așa cum și Eminescu întrebuințează perechea Luceafăr- Hyperion - care nu reprezintă doar o simplă onomastică- pentru a portretiza iubirea ideală în contradicție cu cea carnală Cătălin/Florin - Cătălina/ fată de împărat. Mnemosyne – Moneta este numele preotesei pe care autorul o întâlnește în planul oniric și căruia i se revelează. În consecință, găsim ca adevărate cuvintele lui Kenneth Muir când spune despre Căderea lui Hyperion că: „Este în mare parte un poem purgatorial, iar scările simbolizează, așa cum simbolizează și la Dante, motivarea Visătorului în aflarea adevărului.”²⁴ (traducerea noastră)

Astfel, Ovidiu Ghidirmic este de părere că „Sub semnul lui Hyperion stă întreaga viață și operă a lui Eminescu (...)”²⁵ așa cum și pentru Keats „*Frumusețea-i adevăr, iar adevăru-i lege/ Frumuseții- aceasta-i tot ce este,/ Mai mult nu trebuie să știți ca veste.*”²⁶ iar cele două poeme neterminate Hyperion și Căderea lui Hyperion izvorăsc din „(...) motivația de sine care a direcționat dezvoltarea sa rapidă în maturitate.”²⁷ (traducerea noastră)

Referințe:

1. Bolintineanu, Dimitrie, *Legende istorice. Basme*, Editura Hyperion, Craiova, 1996.
2. Bolliac, Cezar, *Pagini alese*, Editura de stat pentru literatură și artă, București, 1959.
3. Byron, *Poeme Teodorescu Virgil, Biblioteca pentru toți*, Editura Minerva, București 1983.
4. Byron, George Gordon, *Poeme*, Avădanei, Șt. și Pascu, Al., Colecția „101 Cărți”, Editura Junimea, Iași, 1972.
5. Byron, *Opere, Poezia*, St Avădanei, Aurel Covaci, Al Pascu, Petre Solomon și Virgil Teodorescu, Editura Univers, București, 1986.
6. Byron, *Opere, Poezia*, Traduceri de Aurel Covaci, Petre Solomon, și Virgil Teodorescu, Editura Univers, București, 1985.
7. Byron, *Opere, Poezia, Don Juan*, Aurel Covaci, Editura Univers, București, 1987

²³ Harold Bloom, op.cit. p. 100, „Dante’s signature is for Keats a way of representing Milton’s functional categorical status in „The Fall”: that of the Master, or what we might call (dis) enable original.”

²⁴ Kenneth Muir op.cit., p. 111, „It is very much a purgatorial poem, and the steps symbolize, as they do in Dante, the Striving of **the Dreamer** towards the truth.”

²⁵ Ovidiu Ghidirmic, op.cit., p. 230.

²⁶ John Keats, traducere Miron Kiropol, op.cit., p. 84, Odă la o urnă grecească.

²⁷ John Barnard, John Keats, op.cit., p. 2, „(...) self-motivation which led to his swift development into maturity.”



8. Byron, George Gordon, *Selected poems*, Wolfson Susan J., Manning, Peter J., Penguin classics, Classics Series, Penguin Classics, 1996.
9. Byron, *Poeme, Colecția 101 Cărți*, Editura Șt Avădanei, Al Pascu, Editura Junimea, Iași, 1972.
10. Keats, John, Monckton Richard, Houghton Milnes: *Life, Letters, and Literary Remains, of John Keats*, G.P. Putnam, 1848.
11. Kernbach, Victor, Vlăduțescu Gh.: *Dicționar de mitologie generală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1989.

ANUL PREGĂTITOR DE LIMBĂ ROMÂNĂ, PAS IMPORTANT ÎN ACTIVIZAREA INTERNAȚIONALIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ACADEMIC

Lavinia LAPADAT*

Abstract:

Goals of foreign language programs vary, depending on the nature of the language taught and methodological preferences. Since there are many different approaches to teaching a foreign language, you will need to work closely with your course supervisor to ensure that your instruction is compatible with your department's approach. Here, we include a few general principles that should apply no matter what language learning approach you employ: addressing student expectations, creating a positive learning environment, and finding a balance among modeling, explaining and practice. Make clear to your students your approach to language learning and provide a rationale. Students' initial expectations for your course may be based on previous language learning experiences that differ significantly from the one that you will provide. Some modeling and grammar explanations are always necessary, but students will only master new material through practicing it intensively. Maintaining an appropriate balance of modeling, explanation and practice in your classes will contribute significantly to the effectiveness of your instruction.

Keywords: *foreign language, student expectations, initial expectations, learning environment*

1. Introducere

Astăzi, internaționalizarea este o parte esențială a învățământului superior. Este descris ca procesul de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale și globale în scopul, funcția sau livrarea învățământului superior la nivel instituțional și național (Knight, 2008). Procesul se adresează studenților naționali și internaționali.

În cazul studenților naționali, internaționalizarea este promovată de lipsa de oportunități educaționale în țările lor de origine, în timp ce

* Junior Lecturer, PhD., University of Craiova.



atragera studenților internaționali reprezintă modalitatea de a strânge bani suplimentari sau de a obține resurse umane la nivel înalt (Wächter&Maiworm, 2008).

Procesul are două forme: internaționalizarea la domiciliu și internaționalizarea în străinătate. Internaționalizarea acasă poate ajuta studenții să își dezvolte rolul internațional și să dobândească abilitățile necesare de comunicare interculturală. Internaționalizarea în străinătate are formele de educație transfrontalieră și mobilitate (De Witt, 2010). Potrivit statisticilor, până în 2005, 2,7 milioane de studenți au studiat la distanță de țara lor de origine. Aceasta este o creștere bruscă de la 600.000 în 1975 (Wächter & Maiworm, 2008).

Există o particularitate care unește majoritatea programelor, în special în domeniul ingineriei. Este vorba despre utilizarea discursului specializat și a terminologiei specializate.

În timpul cursului, studenții sunt expuși la o dublă sarcină: ar trebui să învețe terminologia în L1 și să obțină aceeași terminologie din L2. În plus, terminologia învățării este diferită de învățarea vocabularului general, deoarece studenții ar trebui să învețe atât un termen, cât și un concept desemnat de acest termen, stabilind structura cunoașterii (Mežek, 2013). Învățarea termenilor corecți este deosebit de importantă, deoarece acestea contribuie la producerea de cunoștințe și transferul de cunoștințe în contextul specializat. Modul în care studenții învață terminologia este de mare interes astăzi, în special în domeniul englezesc pentru scopuri specifice (ESP). Cu toate acestea, unele aspecte din procesul de terminologie a învățării nu țin cont de ele. Una dintre ele este interferența terminologică atunci când învățați termeni în două limbi simultan. În prezent, noii termeni apar atât de repede și provin din atât de multe surse încât o cantitate imensă de polisemie și sinonimie este inevitabilă. Atunci când sunt transferate în alte limbi, un termen poate dobândi traduceri și echivalente diferite, ceea ce face ca situația să fie și mai rea (Shchitova, 2012). Acest proces nu este standardizat sau reglementat, ceea ce aduce un haos terminologic particular, interferând astfel cu comunicarea.

Scopul acestui articol este de a defini rolul terminologiei și al discursului specializat pentru studenții tehnici (specialiști în inginerie) și de a observa unele complicații legate de terminologia învățării și modalitățile de depășire a acestora, în cadrul cursului destinat limbajelor de specialitate, de pe parcursul anului pregătitor de limbă română.

2. Importanța terminologiei de învățare

Importanța comunicării specializate este clar menționată în unele standarde internaționale de certificare stabilite pentru educația în domeniul

ingineriei. Una dintre cele mai importante standarde pentru disciplinele de inginerie este stabilită de Rețeaua Europeană pentru Acreditarea Educației Tehnice (ENAE). Acest standard acordă o atenție deosebită formării unor calități precum gândirea globală și critică, comunicarea eficientă (scrisă și cea orală) și stabilirea unui sistem de cunoaștere. De exemplu, în conformitate cu standardul, inginerii ar trebui să aibă "abilitatea de a analiza produse, procese și sisteme noi și complexe de inginerie în contexte mai largi sau multidisciplinare... să interpreteze rezultatele unor astfel de analize; capacitatea de a conceptualiza produsele, procesele și sistemele de inginerie; abilitatea de a identifica, formula și rezolva probleme complexe nefamiliare de inginerie; capacitatea de a efectua căutări de literatură, de a consulta și de a folosi critic bazele de date și alte surse de informații; să evalueze critic datele și să tragă concluzii; capacitatea de a funcționa eficient în contexte naționale și internaționale, ca membru sau lider al unei echipe" (Standardul ENAE).

Toate cele menționate mai sus indică faptul că, competențele comunicative și cognitive sunt printre cele mai importante componente ale identității unui inginer profesionist și sunt strâns legate între ele. Una dintre metodele care pot contribui la dezvoltarea eficientă a acestor competențe este formarea terminologică. Acest lucru se datorează faptului că partea cognitivă a unui termen este reprezentată de oportunitatea de conceptualizare și de construirea unui sistem de gândire. În același timp, partea comunicativă contabilizează transferul de cunoștințe (Cabré, 1999).

Un termen poate juca mai multe roluri legate de părțile sale comunicante și cognitive. Aceste roluri pot include fixarea cunoștințelor, descoperirea cunoștințelor și transmiterea cunoștințelor (Grinev-Grinevich, 2008). Fiecare dintre roluri poate avea diferite funcții.

În interiorul rolului de fixare a cunoștințelor există o funcție instrumentală (abilitatea de a folosi noțiunea, atunci când o imagine devine un subiect al gândirii) și funcția de fixare a nivelului cunoștințelor. Ultima funcție este legată de dezvoltarea cunoașterii prin schimbarea de paradigmă conceptuală (Grinev-Grinevich, 2008, Roman V. Deniko și colab. *Procedura - Științe sociale și comportamentale*, 215 (2015) 107-111 109).

Conform teoriei existente, dezvoltarea cunoștințelor se întâmplă atunci când noțiunile vechi, exprimate în termeni, încep să fie îmbunătățite sau revizuite. Ca urmare a acestui proces, este necesară introducerea noilor noțiuni, care, la rândul său, oferă un impuls pentru transferul la noul nivel al cunoașterii științifice.

Transmiterea cunoștințelor este reprezentată de funcții educaționale și de informare. Efectuarea ultimelor termeni de funcții în textele tehnice și științifice creează un anumit sistem de noțiuni. Aceasta permite extragerea informațiilor din texte (Grinev-Grinevich, 2008).



Una dintre cele mai importante funcții ale termenilor aparține dezvoltării cunoașterii. Funcțiile euristice permit o organizare consistentă a cunoașterii, ordonarea și crearea unei viziuni particulare asupra lumii. Aici apar, de asemenea, funcția de clasificare și funcția analogică (modelare). Prima funcție permite specificarea noțiunilor existente; al doilea permite crearea de noi noțiuni prin analogie cu cele deja existente (Grinev-Grinevich, 2008). Funcția de clasificare poate fi subdivizată în funcții de specificare și diferențiere a sinonimelor termenului, inclusiv terminologia străină (Shchitova, Savilova, 2014).

Astfel, termenul *Identifier* poate obține înțelesuri mai specifice în combinații terminologice, cum ar fi *Identificator de canal virtual*, *Identificator de cale virtuală*. Termenul *identifier* (*identificator*) poate fi utilizat și cu sensul: *un identificator unic acordat unei rețele sau unui dispozitiv de rețea pentru ca celelalte rețele și dispozitive să le recunoască pentru schimbul de informații*.

Funcția de diferențiere se poate manifesta în astfel de exemple, cum ar fi (*Digital Loopback*) și (*Analog Loopback*). Termenul (*Loopback*) înseamnă „*rularea semnalelor electronice înapoi la sursa lor*”. Cu toate acestea, (*Digital Loopback*) înseamnă „*rularea semnalelor electronice înapoi la sursa lor prin convertirea și reconversia semnalelor în forma digitală*” și (*Analog Loopback*) înseamnă „*rutarea semnalelor electronice înapoi la sursa lor fără a se converti forma originală*”.

Astfel, cunoașterea și utilizarea terminologiei în mod corespunzător va permite studenților să obțină abilități corespunzătoare standardelor mondiale în sferele de analiză a informațiilor, noțiune de conceptualizare și rezolvare a sarcinilor de inginerie.

3. Interferențe terminologice

Pentru utilizarea corespunzătoare a terminologiei în cursurile universitare, este necesar să se rezolve mai multe probleme. Termenii folosiți ar trebui să aibă o corespondență clară cu noțiunea (absența polisemiei și a sinonimiei); semnificația unui termen ar trebui să corespundă noțiunii exprimate de termen; un termen ar trebui să fie constitutiv și concis, să aibă capacitate derivată și precizie lingvistică. Spre deosebire de creșterea polisemiei și a sinonimiei, ambiguitatea în sens indică starea critică a terminologiei (Grinev-Grinevich, 2008). Aceasta este situația care se vede astăzi (Deniko, 2012). Standardele terminologice au devenit mai puțin obligatorii, iar procesul de creare a unităților terminologice este descris ca fiind haotic (Grinev-Grinevich, 2008). Acest lucru se datorează răspândirii necontrolate a informațiilor despre limbi străine în Internet și procesului necontrolat de împrumut de cuvinte

străine. Situația devine din ce în ce mai complicată din cauza lipsei de pregătire și cunoștințe specializate în rândul specialiștilor care creează noi termeni. Aceasta conduce la variabilitatea termenilor atunci când mai mulți termeni corespund unei noțiuni în același timp și utilizarea lor nu este fixată în dicționarele standard.

Variabilitatea se poate manifesta pe diferite niveluri și laturi ale unei limbi. Mai întâi de toate, există multe variante grafice ale aceluiași termen care a apărut ca rezultat al reprezentării în vorbire scrisă a unei singure noțiuni folosind diferite mijloace grafice.

Plecând de la concepția că terminologia este un limbaj specializat ce realizează o comunicare de specialitate, având funcția majoră de a transmite cunoștințe într-un domeniu individual de activitate profesională, cercetătorii E.I. Motina (1983), A.A. Leontiev (1974), L.A. Kudreavțeva (1988), L. Wald (1973), T. Slama-Cazacu (1997) consideră ca această condiție este prioritară în structurarea lexicului și denotă aspectul practic al terminologiei într-o comunicare cu orientare profesională.

De fapt, însăși noțiunea de „limbaj de specialitate” presupune redarea unui conținut de idei specifice în raport cu o activitate profesională. În această interpretare, limbajul de specialitate se realizează în acord cu o activitate oarecare și se manifestă ca un fapt produs, o creativitate personală individuală. În situația dată, limbajul de specialitate nu poate deveni un stereotip al unui produs final, ci, evident, se încadrează într-o activitate-proces în care sunt expuse obligatoriu atât cauzele, cât și efectele.

Pornind de la ideea că terminologia este un ansamblu de cuvinte de specialitate aparținând unui sociolect, am putea evidenția un alt aspect al terminologiei, ce ține de calitățile structurării lexicului.

Astfel, în activitatea practică, la lexicul de specialitate, s-ar putea determina însușirile forte, cum sunt:

- a) importanța cuvintelor asimilate în procesul de comunicare cu orientare profesională;
- b) înțelegerea semnificației de apartenență a cuvintelor „profesionale” la un sociolect (la un grup social).

Înțelegerea terminologiei în aspectul de știință interdisciplinară care se ocupă de problemele generale ale terminologiilor și care analizează logica cunoștințelor, problemele formării de cuvinte, necesare tehnicii, ar conduce la dinamizarea comunicării în domeniul respectiv. Această dinamizare se impune prin raportarea terminologiei la diferite sisteme de referință.

Vom menționa aspectul practic al limbajului de specialitate, ce este strâns legat de înțelegerea semnificației lexicale a cuvântului-termen, ca o structură dinamică care mereu progresaază; opunerea lui altor



cuvinte-termen, introducerea cuvântului-termen într-un sistem de asociații cu legături semantice ce reflectă particularitățile gândirii operațional-intuitive și logico-verbale.

Formarea lexicului de specialitate depinde de etapele activității cognitive a locutorului. La etapa dezvoltării avantajoase a gândirii operațional-intuitive, în lexicul de specialitate prevalează cuvintele ce arată obiecte concrete, reale.

La nivelul trecerii de la gândirea operațional-intuitivă la cea logico-verbală, cuvântul-termen poate include „sisteme de generalizări, noțiuni” (E.I. Motina, 1983). Fără raportarea cuvântului-termen la sisteme de referință, semnificația cuvântului-termen nu s-ar dezvolta, iar, ca urmare, limbajul de specialitate n-ar exista.

Posibilitatea extinderii și perfecționării lexicului de specialitate este legată indisolubil de lărgirea înțelegerii semnificației cuvântului, sensului lui aplicat la situația concretă, în baza căruia se realizează căutarea, selectarea și activizarea limbajului de specialitate în comunicare (N. Chomsky, 1973; V. Mare, 1989).

Înșușind semnificațiile funcționale ale lexicului de specialitate, concret raportat la o comunicare cu orientare profesională, locutorul asimilează, prin operații logice, „contextele de specialitate”.

Astfel, apare capacitatea de a stabili diverse raporturi în interiorul diferitor grupări lexico-semantice. Precizarea relațiilor semantice, stabilirea funcției cuvântului într-un context condiționează orientarea adecvată a vorbitorului într-un mediu cu „dominanta profesională în comunicare”.

Cuvântul-termen poartă caracter relațional, pentru că subordonează stabilirea de relații între obiecte și fenomene în calitate de „capacitate semantică” (C. Păunescu, 1989).

Așadar, pornind de la macrostructura lexicului de specialitate, putem ajunge la îmbinări de cuvinte-termeni care au anumite însușiri și indicii de referință. În acest context, menționăm că sunt patru direcții:

- îmbogățirea, precizarea, activizarea și lichidarea cuvintelor ce nu corespund limbajului de specialitate și pot influența asupra calității lexicului de specialitate.

În opinia cercetătoarei A.A. Braghina (1986), dacă accentul se plasează pe diferite categorii de texte și corespunde unor intenții verbale speciale, atunci problema comunicării cu orientare profesională se exclude. În activitatea de antrenare a limbajului de specialitate, o deosebită importanță i se atribuie contextului.

A.A. Braghina ne propune mai multe procedee de lucru asupra semnificației cuvântului-termen, utilizate rațional, care pot servi drept o sursă întru dinamizarea formelor de comunicare orală și scrisă.

Ținând cont de legătura strânsă dintre cuvântul-termen și limbajul de specialitate (obiect) în procesul de cunoaștere, susține cercetătoarea E.I. Motina, distingem trei direcții principale în dezvoltarea lexicului de specialitate:

- creșterea cantitativă prin lărgirea sferei de utilizare și, concomitent, creșterea numărului de unități lexicale care denumesc obiectele;
- asimilarea particularităților semantice ale cuvântului într-un context accesibil pentru vorbitor;
- formarea deprinderilor de percepere conștientă a unităților lexicale cu orientare profesională. Aceste direcții sunt dictate de legitățile procesului de cunoaștere a limbajului de specialitate și de însușirea cuvântului-termen ca unitate lingvistică de comunicare. Probele de cercetare în acest domeniu au evidențiat trei probleme în activitatea de lucru asupra lexicului de specialitate: semantizarea, acumularea rezervei lexicale terminologice și activizarea acestui lexic (A.A. Braghina, 1986).

Majoritatea activităților se axează pe cunoașterea semnificației lexicului de specialitate și stabilirea relațiilor sistemice ale cuvintelor-termeni – o condiție inevitabilă în optimizarea procesului de învățare a lexicului de specialitate. Un accent deosebit în această activitate se pune pe corelația conștientizare – asimilare – operaționalizare. Aceste aserțiuni ne conving de faptul că raporturile sistemice între unitățile lexicale, cuvintele-termeni se pot realiza numai în baza unui text selectat, orientat spre înțelegerea fenomenului ce ține de orientarea profesională. Iată de ce textul este conceput din punctul de vedere al saturației semantice, al capacităților de a descoperi și înțelege potențialul semantic al cuvintelor-termeni.

Un astfel de text va lărgi posibilitatea vorbitorilor de a conștientiza sensul nou al cuvintelor-termeni în baza altor texte; așadar, apare posibilitatea de a interpreta contextul ca „o structură” ce dezvoltă limbajul de specialitate.

În scopul înțelegerii temeinice a fenomenului de limbaj de specialitate, prin realizarea integrală a informației textuale, se propun anumite strategii în dezvoltarea terminologiei de specialitate, ținând cont de câteva cerințe metodice:

- analiza verbalizată a mesajului (se vor utiliza conversații de interese, relatări despre specificul lexicului de specialitate);
- concordarea semantică a mesajelor cu orientare profesională și a conținutului de bază al textului de specialitate (relatări scrise și orale, conversația euristică);



- semantizarea fragmentelor corelative (lectura-comentariu); fixarea și antrenarea îmbinărilor verbal-comunicative cu funcționalitatea comunicativă bine determinată (lexicul de specialitate este selectat în baza fenomenelor ce țin de limbajul de specialitate);
- contextualizarea cuvintelor-termeni (se selectează cuvintele-termeni de bază).

Reflecțiile expuse mai sus, pe deplin judicioase, în contextul înțelegerii aspectului practic al terminologiei în baza structurării lexicului de specialitate, ne-au condus spre jalonarea câtorva domenii esențiale în domeniul comunicării profesionale:

- învățarea conștientizată a lexicului de specialitate și aplicarea lui dinamică în practica vorbirii;
- tehnologia selectării acestui lexic ca rezultat al formării contextelor „raționale”;
- funcția textului de specialitate în raport cu procesul de generare a vorbirii și integrarea lui în șirul de acțiuni menite să dezvolte comunicarea profesională. Din cele menționate, susținem concluzia că o limbă se poate învăța calitativ numai datorită unei terminologii solicitată de un limbaj profesional bine determinat. Utilitatea acestui aspect influențează direct și asupra specificității lexicului de specialitate. Valoarea comunicării profesionale este condiționată de progresul vieții social-economice. Orice limbă, în orice epocă, trebuie să corespundă necesităților de comunicare ale societății căreia îi aparține. Este important ca în aceste condiții să se ofere posibilități de integrare profesională în societatea respectivă, evocând necesitatea aplicării limbajului de specialitate în raport cu cerințele vieții social-economice.

4. Concluzie

Internaționalizarea învățământului superior aduce unele schimbări în procesul de învățare la universități. În special, învățarea de către studenți a unui vocabular specializat devine expusă noțiunilor atât în limba nativă, cât și în cea străină. Numai cunoașterea echivalentelor exacte în ambele limbi va face comunicarea profesională eficientă. Cu toate acestea, cantitatea crescândă de polisemie și sinonimie în terminologia de specialitate îngreșează serios acest proces. Este necesară o activitate de standardizare la nivel internațional.

Referințe:

1. Butakova, E.S., & Shchitova, O.G., (2014), *Fundamental research*, 12, 411-415. [Foreign language ergonyms: the aspects of variation].
2. Cabré, M.T., (1999), *Terminology: theory, methods and application*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
3. Cenac, O., (2012), On Romanian techno-scientific terminology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 63, 85–92.
4. Deniko, R.V., (2012), *Philological sciences: issues of theory and practice*, 8(38), 54–57. [The problem of term quasi-synonymy in engineering communication].
5. De Wit, H., (2010), *Internationalization of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Den Haag: NVAO.
6. Grinev-Grinevich, S.V., (2008), *Terminovedenie*. Moscow: Academia. [The science of terminology].
7. Knight, J., (2008), *Higher Education in Turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
8. López, A.I.M., (2015), Teaching administrative terminology in Catalan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, 157–163.
9. Mežek, Š., (2013), Learning terminology from reading texts in English: The effects of note-taking strategies. *Nordic Journal of English Studies*, 13(1), 133–161.
10. Milcu, M., (2012), The technical language in the practice of the students learning the French language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4263–4267.
11. Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., & Malmström, H., (2011), English for academic purposes at Swedish universities: Teachers' objectives and practices. *Ibérica*, 22, 55–78.
12. Shchitova, O.G. (2012). *Tomsk State University Journal*, 355, 27–30. [Lexicography - hicsources for studying the functional equivalency of foreign innovations in Russian language at the beginning of the XXI century.
13. Shchitova, O.G., & Savilova, S.L. (2014). *The functional status of new xenolexis in the speech of a group linguistic identity of a student at the university*
14. Wächter, B. & Maiworm, F. (2008). *English-taught programmes in European higher education: The picture in 2007*. Bonn: Lemmens. (Electronic version). ENAEE Standard: <http://www.enaee.eu/eur-ace-system/>

A NEW PROFILE FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AND PRACTICIONERS

Maria Magdalena LĂPĂDAT*

Abstract:

The more you expose your students to the target language, the better. Occasionally, speaking English may be necessary, but a lot of the time, it is not. Immersing your students in the target language helps them use it more independently and this can lead to increased confidence and better vocabulary. Students enjoy listening to 'real people' speaking the target language, so get your colleagues involved. If a teacher with some knowledge of the target language comes into your classroom, involve them in the immersive experience. If they are struggling, the students can help them improve their language skills. If they already speak to a high level, it shows the communicative value of language skills. Encourage students and staff to use the language, even if they make mistakes, and emphasise that communication is the key.

Keywords: *target language, better vocabulary, real people*

1. Introduction

It would seem that in the 20th century in most countries of the world, the educational system was first of all an overview of things. Thus a unifying image was achieved, but the obvious disadvantage was that people could easily become tiny pieces on a much too crowded chess board. Contemporary Romania witnesses more and more voices claiming the lack of role models for the young generation, which is considered to be a deficiency responsible, at least spiritually, for the nation. State N.A. Popidoes not to dispute the fact that, indeed, in the last decades no names of famous pedagogues have become known as it happened in previous centuries, but at the same time he believes in the existence of thousands of anonymous talented professionals in the field of education. Without a doubt, language teaching has undergone important transformations in

* Junior Lecturer PhD., University of Craiova.

Romania during the last 25 years. There is a great opening towards the use of teaching methods and techniques, and a diversification of the teaching materials used. The study of foreign languages in today's Romania involves a thorough research of the English/French cultural space, etc., by means of literature and of the elements of culture and civilization. In the era of the 21st century, it is expected that foreign language teachers should keep up with all these transformations and encourage the young people to become active explorers of a less familiar cultural space.

2. Globalization, education, reform, curriculum, teaching staff

Globalization, human mobility, international, intercultural interaction and opening are phenomena characteristic of the current world and they cannot be ignored in the general field of education. Today the cultural diversity, the intrinsic feature of the contemporary world (Vlăduțescu, 2012: 790) have become a dimension of the educational act. School, as the main educational factor cannot evade the social, economic, political or cultural influences when exercising its own influence on the education and training of individuals. Reforming the educational institution for accommodating intercultural values, which are permanently in its current programmes and methods, cannot be achieved only through the full and unconditional commitment of the teaching staff as agents of social change.

Through their work, teachers fulfill two fundamental responsibilities: transmission of information and the formation of educated individuals. Given the primarily axiological dimension of the intercultural element, we can say that the modern teacher, even in a mostly homogeneous school environment from a linguistic and cultural point of view (such as the one in our country), has a duty to develop, or better said to update the powers of the intercultural trainer. The teacher guides the transformation of learning individuals, and beyond any scientific and pedagogical skills, the teacher shapes and facilitates inter-personal and intra-cultural relations. Learner are the carriers of different individual cultural background (i.e. different social and family environment, other learning experiences, etc.), even if they speak the same language and belong to the same parent culture. A nodal point in the trajectory of reforming the system of higher education is the Bologna Declaration of 1999, approved and signed by the Ministers of education in twenty-nine countries, which made important decisions with a view to bringing the training to the labor market requirements. Among the major points of the reform is the internationalization of the curriculum for a broad opening up to European values. This provision requires the integration of the intercultural dimension in the process of teaching and learning. Therefore, the teaching staff has a key role in



implementing the change: if the information transmitted and the psychopedagogical model are characterized by a low quality, below the standards to which it aspires through reforming the education system, then the learning individuals will not be adequately prepared for the required objectives. Transition to a global society in the third millennium is marked by the intensification of co-existence of numerous cultural identities, simultaneously demonstrating a tendency toward a certain type of globalized civilization. The respect for the diversity of cultures understood as systems of beliefs, values, traditions, customs and mentalities, is one of the dominant current of phenomena and one of the most important achievements of the 20th century. Ethno-civilization implies the disappearance of civilization as an autonomous element and moving away from a civilization we talk about to a civilization that we practice. The communication therefore appears as deeply related to civilization due to at least two reasons: because it introduces the rules of interaction that change from one culture to another and because attached representations of words are essentially driven by the culture of the interlocutors. As a result foreign language learning must be based on maintaining strong and visible relationships between language-culture-civilization without changing the didactic paradigm, even when looking for a change in the professional practices. Learning a foreign language does not mean a new label on objects, but getting used to analyzing the subject of linguistic communication.

3. The competencies of 21st century professionals in education

What skills do teachers need in the 21st century? What initial and continuing training do they need? How can the most talented and motivated young people be attracted to the profession of teacher? How can the best teachers be kept in schools that have the greatest need of them? How can professionals in the field of education include systematic reflection on practice and seek to improve education? How can universities cooperate in this respect? Teachers continue to be the bedrock of any educational system. Indeed, it is a simple matter to make a balance sheet of their essential role, if we remember that they are responsible ultimately for the guidance of children and young people in the process of learning skills that will be essential for them, if they want to become active and participatory citizens engaged in social progress. However, the task of being a teacher has become increasingly more complex. In our globalized world, the functions of the educator are to be redefined in order to be able to cope with the challenges of a knowledge-based economy. Access to compulsory education has reached a progressively wider range of social

sectors, which require flexible responses from teachers, in order to cover various educational needs. However, this complexity faced by teachers was not clearly approached, whether we speak of trainers that should provide innovative ideas, or of the initial training and professional development models which could provide the tools and incentives to address daily work with confidence and make the profession an attractive one. Finally, the degree of responsibility which it has conferred to these professionals does not seem to have been accompanied by a similar degree of social recognition of the profession of teacher, a recognition that would establish the means to attract and keep more high-quality teachers in schools. Therefore, the proper interpretation of what a good professional in education in the 21st century seems to raise an issue which is still in the resolution and, in any case, one that is vital to the provision of quality education as a public service.

4. Permanent training and learning

The teaching career involves a process of continuous training linked to current developments. This process is not a remedy to possible deficiencies in training during the initial teaching career but in a postmodern the meaning it is conceived as a process of long and continuous learning that refine and renew professional practices by updating the initial knowledge. Lifelong learning means “acquiring and updating all kinds of abilities, interests, knowledge or skills through activities and practices that require the involvement of educators for their own knowledge, improving skills, analysis and development of professional attitudes”. Through the concept of continuous learning is thus promoted the development of knowledge and skills necessary for a proper adaptation to the requirements of a company based on cultural and linguistic diversity. From a broad perspective, the objectives of the lifelong personal and professional development of the teacher are: upgrading basic skills and acquiring new skills, the use of new strategies, methods, means of teaching and learning-evaluation, applying educational paradigms in the class, school and encouraging the development of psychosocial behavior, inter-disciplinarity necessary for human resources management and stimulating teaching research for innovation at the individual and team level.

A central place in the continuous training of teachers is occupied by communication skills. They are to be found in both the European profile of the teacher as well as in the national standard for all categories of teaching staff. In the European profile of the effective teacher, the communication competence is described as the ability to initiate discussions with the pupils, to make oneself understood, to select information and action sequences and



to connect apparently contradictory positions, to create opportunities for feedback to the students, to operate with non-verbal language and to initiate conscious supportive behaviors, linking them to clear communicative purposes. In a nutshell, it is about the ability to generate a favorable school environment of communication and learning. The teaching/learning process is a specific process of communication and, as a researcher, remarked, it is to a large extent a profession of communication (Asante, 1992: 28). On the one hand, teaching communication involves both providing information and 'influences'. On the other hand, it has two convergent meanings, a vertical one (teacher-student) and a horizontal one (student-student). Messages sent/received are of a semantic (information, knowledge) and ecto-semantic nature (attitudes, beliefs). They ensure the communication flow between teacher and student, between the already shaped personality of the tutor and the emergent personality of the student. Bearing in mind that the educational process is a complex structure, the act of teaching requires increased attention paid to the way in which it will introduce concepts, since didactic communication needs to attain certain objectives, to cover a content that shall be accepted and acceptable for learners and, finally, to produce changes in the individuals' personality at a multiple level: cognitive, affective, attitudinal and actional. The teacher and the pupil/student are locutors and interlocutors which mutually change their original state by the amount of information contained in the message received. They carry out a communication interaction which constitutes the science of finding the way towards each other. Șoitu (1997) embodied in the orientation of the message towards the other, towards understanding each other's needs and obviously, towards mutual understanding. This 'science' involves the synchronization of non-verbal elements (face expression, gestures), the synchronization of language (using the same meanings for words and pictures as the discourse partners) and the synchronization of the system of values (acceptance of the partners' value). These are the very premises of intercultural communication. Broadly, the principles of open communication that every teacher should take into account are: -to create a pleasant climate in the classroom and reliable favorable interaction;-to create opportunities for learners to express their views; - to stimulate interaction among learners;-to use convincing arguments in the explanations they offer; - to listen carefully without interrupting;-not to correct immediately in order not to inhibit, correction being made through feedback;-to organize class work formats suitable for teaching tasks;-to keep seeking elements of attractiveness to stir the interest of learners; -to use voice qualities (loudness, timbre) to emphasize content items with the highest significance; - to maintain eye contact with his interlocutors.



A New Profile for Foreign Language Teachers and Practitioners?

In the case of foreign languages teaching, the specialized literature focuses a high interest to the issues related to academic activity and behaviour pattern. Moskowitz (1978) has sketched a portrait of the ideal practitioner through the following features:-masters the taught language;-uses the target language in teaching;-aims at developing communicative competence formation of the four language skills: reading, writing, speaking and listening;-teaching is varied;-reacts promptly, but highly tactfully to the mistakes pupils;-speaks less than students in order to stimulate free expression;-creates a relaxed learning climate so that students should integrate easily into the learning community. These components that define a good language teacher shall be valid today even though the objectives of teaching activity are modified in step with the globalized world, the communicative competence being replaced by intercultural communicative competence. If we were to group and to update the above mentioned features we may obtain three categories that define the teaching of foreign languages: foreign language knowledge, methodology and social behaviour/attitude. Operating a shift of these categories within the intercultural approach in foreign language teaching and developing them conceptually, we can say that the practitioner must prove:-own intercultural communicative competence based on knowledge of the theoretical basis of intercultural communication/education and learning theories in didactic transposition. How can one teach if one does not know what must be learned?; - knowledge of didactic and methodical updated language to include focus on the learner awareness of the teacher's role, techniques, strategies, and methods of teaching and evaluation skills of choosing or developing teaching materials, etc.;;-a certain optimal level of motivation. Can one motivate others for positive learning without being oneself motivated to learn?; - affective and behavioral availability. We believe that the approach of intercultural issues calls a certain attitude, a specific behavior, and affective dimensions of the practitioner (empathy, tolerance, cooperation, openness to dialogue). In a very interesting study dedicated to teaching, career motivation Pânișoară & Pânișoară (2010: 16-18) identify five types of motivations with strong impact on teaching. We choose to present them in a different order than that offered by the authors themselves, but in an order that we personally consider more relevant to the intercultural approach in the teaching of foreign languages:-curiosity or need to know. Curiosity is innate, it is the need of the individual, in the category of intrinsic motivation. This kind of motivation is essential in our opinion because the profession of teaching involves chiefly stimulation, activation and strengthening of such



motivation in the learners. At the same time, however, the teacher himself must be animated by such a motivation to be able to transmit and generate it in the others;-the need for affiliation -affiliation is the need to establish and maintain social relationships with others. This kind of motivation is very important: on the one hand, the teacher must have his/her own social skills in order to interact with the learners, with his/her peers and the school management, constituting a first model of interpersonal relations, personal and professional management. On the other hand, the motivation of membership is a major component of the intercultural openness: no teacher could stimulate this opening to otherness in learners if he/ she him/herself would not possess it;-the need for achievement. The motivation of achievement is intrinsic and expresses the individual's need to achieve the best results. According to Weiner's (apud Pânișoară & Pânișoară 1987, 2010: 15), teachers fall into the category of persons with low achievement motivation of choosing either a smooth, successful career safe (even if the reward is small) or highly difficult tasks relatively to which they cannot be blamed on failure. Of course, the reality does not confirm such a presumption, and things are a lot more tinted, there is a wide range of motivations that may impact on the teacher's activity. In the current socio-economic conditions, it is possible that the profession of a foreign language teacher may be considered rewarding due to declining prestige and status of the teaching profession. However, from an intercultural point of view, this kind of intrinsic motivation remains an important component in a teacher's profile, -the need for social approval-social respect is one of the fundamen'al reasons of social behaviour (Harre, apud Pânișoară & Pânișoară 2003: 17). Social approval, from those with whom you are in contact is a very strong motivational leverage which the teachers themselves need to be able to intervene positively in the formation of the personality of those who learn;-power motivation-we would not interpret this motivation of the teacher in the scholastic sense, namely the need to dominate others and to control. Given the focus on learners, we will use the definition of Morris (1990: 428 Pânișoară & Pânișoară, apud 2010: 16), who consider this type of motivation as the need to gain recognition, influence or control over others or on some groups.

The Foreign Language Teacher in a Pluricultural World According to M. Bernaus (2007:10), modern societies are „a complex environment, characterized by linguistic and cultural diversity and exchanges between languages and cultures”. Beacco and Byram (2003) in their Guide for language policies state that „all national entities are multilingual, even those that call themselves homogeneous”. That is why, one of the main goals of the teaching activity of the foreign language teacher is to train

individuals capable of living together in a pluricultural world. Therefore, in the role of cultural facilitator, the teacher must influence and control (in the sense of conveying) the development of a sensitivity in those who learn a foreign language for the target culture and other cultures, starting with the cultural identity. Modern language teachers have always had a status and a slightly different status in comparison to other professors. Communications of information and especially sharing information with learners of modern languages have an obstacle that other subjects do not meet: the language itself. The solution in such cases is that the teacher should find ways of stimulating communication in a foreign language.

This involves, on the one hand, new interactive methods and knowledge on the other hand, openness to experimentation. For example, using the method of debate (debates), the teacher will challenge learners with a lower linguistic competence to overcome the language barrier and to engage in communication, animated by the interest in the topic discussed and the desire to express a personal opinion. Acceptance and appreciation of the diversity of points of view turns the classroom into an area where multicultural perspectives are interwoven themes against the background of affective-emotional reactions which, if managed wisely, can create values and mentalities in the desired direction.

5. Conclusions

The foreign language teacher's duty is to offer the students the opportunity to internalize and practice language behaviors that they would not have if they kept a spectator attitude vis-à-vis foreign languages. The professor, considered in the intercultural approach as an intermediary between one culture and another, needs in turn to have a multi-cultural or lived experience which will enable him/her to successfully overcome the first stage, that is raising the students' awareness of the multicultural approach and be able to solve certain problems of complexity or uncertainty; to have a systemic vision; to mobilize the relevant items to deal with unique situations constituting a "savoir" in and through action. In the face of the intrinsic difficulties of schools to face diversity, the teacher becomes a creator, a generator of meaning for the information transmitted by school and society. Intercultural pedagogy requires a special way of thinking and rethinking the process of learning a language, a culture. So within the classes of foreign languages the situations of otherness are manifested at many levels: abstract (the other in relationship to me), and specific (in the teacher-class, teacher-student, student-student relationships). From the perspective of intercultural teaching, we believe that the motivations, interests and emotional complexity of learning are



important, and the responsibility of those who teach is obvious and intrinsic. In conclusion, the new profile of the teacher of foreign languages, i.e. in intercultural configuration, does not essentially differ from the portrait of the professional didactics specialist -an open mind to new, ready to experiment with alternative teaching tools that encourage individuals to attain the goals set for learning, able to initiate communication but also concerned with his/her own professional development.

References:

1. Asante, M.K., (1992), *Afrocentric Curriculum' in Educational Leadership*, January 1992, No. 49, pp. 28-312.
2. Baumann, Z., (2001), *Globalizarea și efectele ei sociale (Globalization an Its Social Effects)*, Antet Publishing House, Filipeștii de Târg.
3. Bârlogeanu, L., (2002), "Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității" (The Humanistic - Educational Paradigm in the Framework of Modernity) in Păun, E., Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative (Pedagogy. Theoretical Foundations and Practical Situations)*, Polirom Publishing House, Iași, 2002.
4. Beacco, J-C., Byram, M., (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Main version, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
5. Bernaus, M. coord. (2007), *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*. Kit de formation, online source: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B2_LEA_E_internet.pdf (accessed 10.01.2014).
6. Ciolan, L., (2000), *Pași către școala interculturală - ghid de educație interculturală pentru cadrele didactice (Steps Towards the intercultural School - a Guide of Intercultural Education for Teachers)*, Corint Publishing House, Bucharest.
7. Cozma, T., (coord.) (2001), *O nouă provocare pentru educație: Interculturalitatea (A New Challenge for Education: Interculturalism)*, Polirom Publishing House, Iași.
8. Cucos, C., (2000), *Educația -Dimensiuni culturale și interculturale (Education - Cultural and Inter-cultural dimensions)*, Polirom Publishing House, Iași.
9. Iucu, R., (2004), *Formarea cadrelor didactice (Teacher Training)*, Humanitas Educational, Bucharest.
10. Moskowitz, G., (1978), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley: Newbury House Publishing, London.
11. Nedelcu, A., (2004), *Învățare interculturală în școală - Ghid pentru cadrele didactice (Intercultural learning in schools - a guide for Teachers)*, Humanitas Educațional, Bucharest.
12. Nedelcu, A., (2008), *Fundamentele educației interculturale (Foundations of Intercultural Education)*, Polirom Publishing House, Iași.



13. Pânișoară, G. & Pânișoară, I.O., (2010), *Motivarea pentru cariera didactică (Motivation for a Teaching Career)*, University of Bucharest Publishing House.
14. Șoitu, L., (1997), *Pedagogia comunicării (Pedagogy of Communication)*, Didactic and Pedagogic Publishing House Bucharest.
15. Văduva, D.M., (2001), '*Formarea interculturală a profesorului și capcanele implicitului psihosocio-cultural*' (*Intercultural Teacher Training and the Obstacles of Social-Cultural Implicit*) in Cozma, T. (coord)., *A New Challenge for Education: Interculturalism*, Polirom Publishing House, Iași.
16. Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii (Education at the Turn of the Millenium)*, Political Publishing House, Bucharest.

CONSIDERAȚII ASUPRA ORIGINII ȘI EVOLUȚIEI NUMELOR DE PERSOANĂ

Maria MIHĂILĂ*

Abstract:

Since antiquity, the Sumerians, Egyptians, Phoenicians, Hindus, Jews have created theophoric names. Later, Christians, Muslims, Nordics formed analogous names. When economic relations became less intense, anthroponymy became truly profane when the law or the circumstances imposed it. Once social and economic relations were extended, an anthroponymic system had to be created that was developed enough to identify their rights or rights. The Indo-European peoples, the Italians in the first place, are the ones who have adopted the descriptive system.

Keywords: *descriptive system, economic relations, theophoric names*

Lucrările cele mai reprezentative din Franța sunt *Dicționarul etimologic al numelor și prenumelor din Franța* (Dauzat) și *Tezaurul numelor de familie* de J. Cellard. Prima este o lucrare alfabetică ce se oprește la anii 1950-1960, a doua o lucrare tematică cu index. Lucrarea lui Vroonen (*Noms de personnes dans le monde*) este singura operă având vocația universală pe tema patrimoniului.

Numele de familie, stabilite la epoci diferite, pot fi împărțite în cinci mari grupe:

1. Nume europene
2. Nume evreiești
3. Nume arabe
4. Nume din Africa Neagră
5. Nume extrem-orientale

Numele din primele trei grupe se pot raporta la mai multe categorii concrete:

1. Prenume și derivatele sale (*fiul lui*.)

* Universitatea din Craiova.



2. Meserie în sensul larg (inclusiv produsul vândut sau cultivat, animal vânat sau crescut)
3. Geografie în sensul larg (țară, regiune sau localitate de origine, particularitate geografică a locuinței, arborele caracteristic al locuinței, firmă)
4. Trăsătură fizică sau psihologică (inclusiv tipul și culoarea hainei, animalul care nu are același caracter)
5. Numele tribului (inclusiv culorile și animalele asociate triburilor din Israel)
6. Diverse porecle

Numele din Africa Neagră au origine nescrisă, în negura vremurilor: etimologiile sunt populare (același lucru se poate spune și despre numele biblice).

Elementul esențial al numelor de clan este animalul-totem. Numele chinezești și vietnameze au mai degrabă un sens literar, cum ar fi cazul prenumelor. Se regăsește aici un anumit număr de nume arabe. Numele japoneze sunt în general geografice.

1. Numele europene

Numele de familie apare la romani, dar nu există la popoarele germanice în epoca marilor invazii. Numele de familie, care s-a propagat până la noi, apare în secolele XI-XII în Europa de Vest și a fost mai întâi folosit de nobilime și cavalerie înainte de a se generaliza pentru restul populației. În atmosfera religioasă a epocii, un rol important îl joacă *misterele*, piese de teatru cu caracter sacru care pot explica anumite nume frecvente cum ar fi *Leroz* sau *Lévêque*, după numele personajului jucat în mod obișnuit de strămoșul eponim (primul purtător al acestui nume). Numele de animale, ale căror caractere tipice apar în *Le roman de Renart*, i-au inspirat pe strămoșii noștri: animalul vânat sau crescut, cu caractere fizice și morale, care figurează pe o stemă.

Majoritatea limbilor europene cunosc un sufix de filiație: **-es** portughez, **-son** englez, **-ic** sârbo-croat, **-ov** sau **-in** rusesc, **-enko** ucrainean. Rusescul este în mod normal patronim (numele tatălui rostit între prenume și numele de familie), dar el poate fi nume de familie și în alte limbi, cu anumite modificări: **-owicz** în poloneză, **-ovics** în maghiară, **-ovici** în română, **-owitz** în germană și **-ovic** în sârbo-croată. Se pot adăuga **-in** armenian, **-oglu** turcesc, deși amândouă sunt asiatice.

Numele italienești se disting printr-o formă de plural în **-i** și prin existența, pentru o formă de bază, a numeroase derivate, diminutive și augmentative în **-elli**, **-etti**, **-oni**, etc.



2. Numele evreiești

Evreii aveau nume ca musulmanii, *X fiul lui Y*. După Revoluția Franceză (care proclamă egalitatea religioasă) și *Codul lui Napoleon*, diferitele țări din Europa au impus evreilor să poarte un nume (secolul al XIX-lea). Se regăsesc astfel multe nume de origine geografică și unele care provin din elemente simbolice ale iudaismului, cum ar fi cele de metale sau culori, asociate triburilor din Israel sau îngerilor, cunoscute în orice caz de Cabaliști. Numele evreiești au fost adesea traduse în limba țării respective și deformate prin atracția numelor creștine indigene. Numele evreiești nu au semnificație. De exemplu, *Frank, liber* în germană, era numele lui Anne, adolescentă evreică olandeză, moartă pe câmpul din Bergen-Belsen și foarte cunoscută de presa locală. Alte exemple: **Hans**, demnitar nazist supranumit *călăul Poloniei*, condamnat la moarte în procesul din Nuremberg; Rosenberg, munți cu trandafiri, toponim frecvent, era numele lui Julius și al lui Ethel, evrei americani executați pe scaunul electric pentru prezumția de spionaj din partea Rusiei; era de altfel și numele unui nazist condamnat la Nuremberg.

Numele evreiești din țările arabe se deosebesc, în mică măsură, de numele musulmane și creștine; se regăsesc mai multe nume de meserii și de triburi. Iudeoaraba nu se deosebește de araba dialectală decât prin alternanțele între sunetele **ch** și **s, j** și **z**, și în orice caz la nivelul transcrierii prin căderea frecventă a lui **-h**.

3. Numele arabe

Numele arabe tradiționale pot fi foarte lungi, de forma *X fiul lui Y. fiul lui A din tribul B*. Numele de filiație este, ca la evrei, sursa numelor moderne, chiar dacă acestea provin adesea din laqab sau din poreclă. La *kunya*, sau numele de paternitate, este format în general din prenumele primului fiu și poate sta la baza unui nume modern. Două ambiguități există la baza cuvântului *abû-bû*. Pe de o parte, putem interpreta ca *omul lui... în loc de tatăl lui*, cum ar fi *Abou Bakr* –omul cu cămila, care este un *laqab* și nu un *kunya*. Pe de altă parte, în dialect, combinația cu articolul *ben-el* și *bû-l* dă forma unică *bel*. *Bulgacem* este forma dialectală de la *abû-l-qâsim* (tatăl lui Kacem), *kunya* de la Mahomet.

Onomastica franco-arabă este foarte complexă. Evreii din Algeria au fost naturalizați și înscriși la Starea civilă, în bloc, în 1870, restul în 1930, iar marocanii spre 1952. Odată cu transcrierea, aspiratele și cad, precum și diferența între cei doi **h**, cei doi **s**, cei doi **t**, **k** și **q**. Variantele dialectale complică și mai mult studierea acestor nume. Cu ocazia arabizării realizată după cucerirea independenței, Algeria a răspândit liste cu nume numai în franceză, dând astfel naștere uneori unor forme aberante. Din lipsa unor

reguli de transcriere, numele unei familii sosite în Algeria după 1970 a suferit transformări capitale.

4. Numele din Africa Neagră

La numeroase popoare din Nord-Vestul Africii Negre, numele de clan există din timpuri foarte îndepărtate. Puțin mai la sud, nu există nume patronimic și, când administrația o impune, se alege de obicei prenumele tatălui: fie un prenume de origine arabă (*Mamadou*, pentru *Mahommed*, *Amadou* pentru *Ahmed*), fie un prenume african tipic, ce face aluzie la data nașterii.

Numele de clan au depășit de mult frontierele etnice, chiar dacă acestea sunt tipice pentru o limbă și, mai recent, cele de origine profesională. Elementul lor cel mai reprezentativ, chiar dacă el nu este foarte cunoscut, este animalul totem. Este un animal legat de istoria strămoșului de clan, căruia îi sunt interzise anumite alimente. Este, de fapt, criteriul care ne permite să punem pe un plan de echivalență diferite nume folosite.

5. Numele extrem-orientale

Dat fiind cultura sa milenară, China a alimentat de mai multe ori țările vecine. Multe dintre nume chinezești prezintă astfel trăsături în comun. În cele două cazuri, numele de familie sunt foarte vechi și foarte reduse. Sunt nume abstracte care nu spun nimic despre strămoșul eponim. Cele mai concrete sunt nume de arbori, atât de apreciate de pictorii și de poeții extrem-orientali. Numeroase omonimii fac dificilă interpretarea acestei clase de nume.

Numele japoneze, cu sens geografic, sunt relativ mai ușor de înțeles, chiar dacă regăsim aici câteva probleme de omonimie. Numele cambodgiene, când nu provin din cele chinezești, se raportează la sacrit-pâli.

Concluzii

Antroponimia, știința numelor de persoană, este abordată în epoca actuală de un număr tot mai important de specialiști din întreaga lume, date fiind mișcările populației și călătoriile, pe de o parte, și bogăția și expresivitatea lor, pe de altă parte. Prin urmare, numele de persoană reprezintă entități purtătoare de sens, bogate în semnificații culturale și identitare.



Referințe:

1. Bolocan, Gh., *Dicționarul numelor de familie din România*, in SCOL, an 2, nr. 2, 1996.
2. Constantinescu, N.A., *Dicționar onomastic românesc*, București, 1963.
3. Dauzat, Albert, *Dicționarul etimologic al numelor și prenumelor din Franța*; Paris, 1945.
4. *Dictionnaire universel des noms propres*, Petit Robert, Paris, 1974.
5. *Dictionnaire noms communs. noms propres*, Larousse, Paris, 1995.
6. Graur, Al., *Nume de persoane*, București, Editura Științifică, 1965.
7. Tanet, Chantal, Horde, Tristan, *Dictionnaire des prénoms*, Larousse, Paris CEDEX, 2000.
8. Vroonen, Eugène, *Les noms du monde entier et leur significations*, Paris, Editions Archives & Culture, 2001.

REPREZINTĂ REPUBLICA MOLDOVA PENTRU RUSIA UN INTERES STRATEGIC ÎN ZONA GEOPOLITICĂ A EUROPEI DE SUD-EST?

Daniela Alina MIC (MĂRGINEANU)*

Abstract:

From a scientific point of view, the paper is intended as the product of studies conducted in the current geopolitical context, analyzing the substance, evolution, but also the degree of finality of the interests pursued, taking into consideration that the old continent was divided into two major directions: on the one hand from Russia, and on the one hand, from the United States of America and the European Union. Russia's widespread desire to divide the West and unbalance international public opinion is the main way to demonstrate that it remains a great power both in Europe and throughout the world.

Given this international context crushed by numerous political changes, on August 27th, 1989, the Republic of Moldova, though Romanian land, proclaimed its state sovereignty, yet only to survive under the dome of the Soviet Union, therefore we dare to ask: Does the Republic of Moldova represent a strategic interest for Russia in the geopolitical area of Southeastern Europe?

The present paper tries to answer the above question through scientific study, using information gathered from various articles, interviews, etc.

Keywords: *political changes, international context, scientific study*

Argument

Evoluțiile politice ale societății umane de la începutul anilor '90 și configurarea relațiilor internaționale la nivelul blocurilor militare, Tratatul de la Varșovia și NATO, au reprezentat perioada istorică ce poate fi identificată cu sfârșitul Războiului Rece.

Continentalul European avea să fie nepregătit pentru gestionarea coerentă a situației, a noilor sfidări, fără mecanisme sau instituții

* Drd.



corespunzătoare¹. A urmat o perioadă în care s-au prefigurat numeroase scenarii, idei, modele propuse de analiști și de responsabili politici, care de cele mai multe ori au avut un caracter teoretic fără a fi însoțite de concepte și modalități de implementare concrete. Rolul acestor scenarii viza de fapt reșezarea centrelor de influență în problemele bătrânului continent și anume diminuarea importanței dimensiunii² euro-atlantice, în favoarea creșterii influenței factorilor de putere din Europa.

Pe fundalul transformărilor radicale în Europa, după 1990, orientarea statelor din Europa Centrală și de Est spre o economie de piață au adus în atenție necesitatea examinării caracterului și viitorului Tratatului de la Varșovia³, fapt ce a permis înghețarea activității desfășurate de acesta.

Într-un context internațional măcinat de numeroasele schimbări politice, la 27 august 1989, urmând să supraviețuiască sub cupola Uniunii Sovietice, avea să își proclame suveranitatea statală Republica Moldova. La scurt timp după, în august 1991, forul legislativ al Moldovei a aprobat „Declarația de Independență”, prin care erau reconfirmate idealurile naționale:

- Limba română este decretată limbă oficială în Republica Moldova;
- Este reintrodus alfabetul latin;
- Este adoptat steagul național al Republicii - tricolorul cu cap de zimbri;
- Republica Socialistă Sovietică Moldovenească devine Republica Moldova;
- Republica Moldova devine „stat suveran și independent, liber să-și hotărască prezentul și viitorul Patriei fără amestec din afară, în conformitate cu idealurile și năzuințele sfinte ale poporului, în spațiul istoric și etnic al devenirii sale naționale”⁴.

Din punct de vedere științific, lucrarea se vrea a fi produsul unor studii desfășurate în contextul geopolitic actual, analizând substanța, evoluția, dar și gradul de finalitate al intereselor urmărite, în condițiile în care bătrânul Continent a fost divizat în două mari direcții față de Rusia, pe de o parte, și față de Statele Unite ale Americii și Uniunea Europeană, pe de altă parte.

¹ Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii si Articole, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și relații Internaționale “Ion I.C. Brătianu”, București 2016.

² Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii si Articole, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului.

³ *Idem*

⁴ Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii si Articole, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului.

Cu scopul de a extinde aria cercetării ne-am propus să analizăm situația internațională destul de confuză, care gravitează în jurul Rusiei, situație care poate stimula Kremlinul să meargă mai departe în noua formă arhitecturală geo- politică.

Dorința amplă a Rusiei de a diviza Occidentul și de a dezechilibra opinia publică internațională, este principala formă de a demonstra că rămâne o mare putere atât în Europa, cât și în lume, drept care îndrăznim să ne întrebăm: ***Reprezintă Republica Moldova pentru Rusia un interes strategic în zona geopolitică a Europei de Sud-Est?***

Introducere

Situat la Est de Carpați, între Carpați, Milcov, Putna, Siret, Dunăre, litoralul pontic și Nistru, Statul Medieval Moldova este amintit de numeroase izvoare istorice: „***Cronica lui Ioan de Târnave***” – care îi amintește pe volohi pentru secolul XIV; „***Legenda despre Oguz Han***”, „***Povestea vremurilor de demult***”, „***Cronica lui Nestor***”, care îi amintește pe volohi în secolul XII.

Pentru secolul X izvoarele bizantine denumesc spațiul de la răsărit de Carpați - ***Patzinakia***, după numele populației pecenege care migrează în acest teritoriu. Pentru secolul al XIII-lea izvoarele se referă la ***Cumania și Tartaria***, denumiri luate după primii migratori ai perioadei - cumanii și tătarii. Diploma papală îi amintește pe locuitorii din această zonă cu numele de valahi, aceștia având propriile structuri bisericești de rit grecesc. La baza formării Statului Medieval Moldova stă dublu descălecat al lui Dragoș și Bogdan din Cuhea, care va contribui la alungarea maghiarilor din această zonă, iar Moldova devine independentă în jurul anilor 1364-1365, în componența sa intrând toate formațiunile politice existente aici – Moldova Mare.

În această perioadă, regele Ludovic I de Anjou va fi obligat de situația internațională să recunoască independența celui de-al doilea stat românesc, cu capitala la Baia. Dezvoltarea tânărului stat format se va produce în timpul urmașilor lui Bogdan: Lațcu (1369-1377), Petru I Mușat (1376/1377/1375-1391/1392), Roman I (1392-1394), Stefan cel Mare (1457-1504).

Moldova este considerată în Europa un tărâm românesc, riveran la Marea Neagră. În izvoarele epocii o găsim sub numele de Valahia Minor, pentru a se deosebi de Valahia Major, tărâmul românesc situat între Carpați, Dunăre și Marea Neagră. Fără o ieșire la mare, în mod direct, ea are acces la Marea Neagră prin legătura transversală asigurată de Dunăre prin fâșia de 430 de metri. În anul 1812 Basarabia este anexată Imperiului țarist, care își impune propriul proces de rusificare și de naționalizare. În anul 1867 limba română este interzisă în școli, iar limba rusă devine



limbă oficială. După o perioadă de mai bine de un secol, în anul 1917, lua naștere la Chișinău Partidul Național Moldovenesc sub directa îndrumare a lui Vasile Stroescu.

Congresul de la Chișinău proclama autonomia teritorială și politică a Basarabiei, luând astfel naștere Sfatul Țării, ca organ reprezentativ. Sfatul Țării, ca for legislativ, proclama la 2 decembrie 1917 Republica Democratică Moldovenească în fruntea căreia se va afla Ion Inculeț. La 27 martie/9 aprilie 1918, Sfatul Țării va vota unirea Republicii Democratice Moldovenești cu Regatul României. În anul 1920 se semna Tratatul de la Paris de către Marile Puteri (Marea Britanie, Franța, Italia și Japonia), care recunoșteau unirea Basarabiei cu România.

În anul 1939 avea să izbucnească cel de al doilea război mondial, iar în noul context politica-militar creat de semnarea Pactului germano-rus, Uniunea Sovietică adresa României numeroase note ultimative, ce vizau, în mod direct, cedarea Basarabiei, Nordului Bucovinei și ținutului Herței, chiar dacă ultimele două regiuni nu făcuseră niciodată parte din Imperiul Rus.

La 28 iunie 1940, după numeroase discuții cu cercurile politice de la București, trupele ruse invadează și ocupă aceste teritorii. La 4 noiembrie 1940, printr-o hotărâre a guvernului sovietic, ținutul Herței, Nordul Bucovinei, județele Hotin în partea de nord, Cetatea Alba, Chilia și Ismail în partea de sud, au fost încorporate în Republica Sovietică Socialistă Ucraineană.

Cu determinare și vitejie, armata română avea să demonstreze capacitatea sa de a înfrunta obstacolele și de a lupta „cot la cot, suflet la suflet, lângă cea mai puternică și glorioasă armată a lumii”⁵ pentru a realiza idealul românesc de eliberare de sub dominația străină. Lupta victorioasă a armatei române, care reușise să elibereze localitățile: Ismail, Chilia Nouă, Vâlcov, urma să fie umbrită în martie 1944 de trupele sovietice, care intrau din nou în nordul Basarabiei, cucerind Hotinul, Soroca, Bălți pentru ca, la 24 august 1944, ele să ocupe și partea de sus a teritoriului românesc.

După o îndelungată perioadă de dominație străină, la sfârșitul anilor '80 ai secolului al XX-lea, are loc renașterea sentimentului matern, acela românesc, de obținere a independenței și ruperea definitivă a ceea ce reprezentase dominația URSS-ului în urma ultimatumului din 23 iunie 1940, efect produs în urma semnării Pactului Ribbentrop-Molotov. Pământ românesc – Moldova - avea să rămână în componența Uniunii Sovietice în urma încheierii celui de-al doilea război mondial, consecință a stabilirii amendamentelor Tratatului de Pace, din 10 februarie 1947.

⁵ Ordinul_lui_Antonescu.jpg, Ordin către armată, General Ion Antonescu, 22 iunie 1941.

Situația geopolitică a Republicii Moldova

Republica Moldova este situată în partea de sud-est a Europei, învecinându-se cu România în partea de vest și cu Ucraina în partea de nord, est și sud. Lungimea frontierelor este de 1.389 km, din care 450 de km sunt cu România, de-a lungul râului Prut, până la gura de vărsare a acestuia în Dunăre, iar 939 de km sunt cu Ucraina și se desfășoară pe uscat, doar un sector foarte mic pe fluviul Nistru⁶.

Are o suprafață de 33.843 Km², din care 472 km² sunt pe ape. În urma recensământului din anul 2014, Republica Moldova avea un număr de 2.998.235 locuitori fără populația din Transnistria. Recensământul evidențiază în procente și grupurile etnice care intră în alcătuirea populației Moldovei: 82.07% moldoveni/români, 6.57% ucraineni, 4.57% găgăuzi, 4.06% ruși, 1.88% bulgari, 0.85% alte etnii.

Relieful este unul fragmentat, reprezentat printr-o succesiune de podișuri și câmpii destul de joase. Partea de nord a țării este dominată de Platoul Moldovei, care reprezintă o câmpie ușor ondulată, înclinată spre partea de sud. În centrul țării se află Podișul Moldovei Centrale, ce se caracterizează prin dealuri înalte, înguste și alungite, iar în partea de sud Câmpia Moldovei de sud cu suprafața fragmentată de văi largi și disecate de ravene.

Din punct de vedere al geologiei și tectonicii, Moldova este supusă pericolului seismic de un grad foarte ridicat, fiind determinată în principal de cutremurele de adâncime intermediară din zona Vrancea. Solul constituie principala bogăție naturală a Republicii Moldova, întâlnind aici trei tipuri de soluri: soluri brune, soluri cenușii și cernoziomurile formate în condiții de stepa pe terenurile cu altitudini mai joase. În sudul țării au fost identificate rezerve modeste de hidrocarburi: petrol, gaz natural și cărbune brun.

Capitala țării, Chișinău, este situată la o margine a pantei de sud-est a podișului Central al Moldovei, în zona de silvostepă. Capitala are un număr de 685.900 locuitori. Chișinăul mai este numit și „Orașul din piatră albă”⁷, denumirea fiindu-i atribuită ca urmare a numeroaselor clădiri construite din piatră albă de calcar.

Din punct de vedere economic Moldova va intra într-un puternic declin economic, declin care va fi depășit începând cu anul 2000. Sectorul agricol reprezintă ponderea cea mai mare, fapt pentru care cea mai dezvoltată ramură a industriei este industria alimentară. Un alt sector important în industrie este cel reprezentat de industria ușoară. Putem

⁶ <https://moldovenii.md/md/section/210>

⁷ <https://moldovenii.md/md/section/210>



discuta de un indice GINI pentru anul 2014 de 26,8 (scăzut) – și un indice IDU pentru anul 2015 de 0.693 (mediu).

Ca urmare a împrejurărilor create de declararea Independenței de Stat, noua Republică Moldova avea să își deschidă politica de perspective favorabile dezvoltării, colaborării și înfăptuirii unor legături multiple cu statele vecine și, în mod special, cu România, considerată trunchiul⁸ unic al poporului român, așa cum s-a format în istorie.

Noul stat independent a avut o promovare rapidă pe scena politică internațională, ascensiune la care a contribuit și România, dăruindu-i sprijin total, asistență, dar și consilierea necesare în vederea afirmării independenței de stat și primirii acesteia în cele mai importante structuri europene regionale și subregionale. Dacă privim dintr-un alt punct de vedere relațiile României cu Republica Moldova, putem spune că acestea s-au dezvoltat într-un ritm energic și stabil, și au vizat integrarea economică și morală a acesteia în structurile europene, astfel încât cele două populații de pe ambele maluri ale Prutului să se regăsească, în marea familie europeană.

Principalii pași făcuți au fost mici dar siguri și au fost orientați în direcția înființării de noi mecanisme guvernamentale⁹, menite să monitorizeze relațiile dintre cele două țări. Astfel a luat naștere Comitetul Interministerial și s-au încurajat investițiile românești prin constituirea unui fond de garanții pentru investitorii români.

Țara noastră a susținut, totodată, implicarea și prezența mai consistentă a Uniunii Europene în soluționarea numeroaselor probleme ce au luat naștere ca urmare a izbucnirii conflictului transnistrean, prin reclădirea suveranității și integrității teritoriale a Republicii Moldova.

Din acest punct de vedere România a fost extrem de precaută în problema situației din Transnistria și a căutat să nu se implice într-o manieră decisivă, deschisă, în rezolvarea acestui conflict, printr-un ajutor militar sau de altă natură. În aceste situații au existat de multe ori discuții din partea autorităților transnistrene care au încercat să denigreze imaginea României acuzând-o de sprijin. Aceste afirmații au fost de cele mai multe ori ferm respinse de autoritățile de la București.

Izbucnirea conflictului Transnistrean și reacția comunității internaționale.

Eforturile de supraviețuire ale sistemului sovietic, în anul 1990, s-au evidențiat prin mișcările de independență desfășurate în spațiul istoric al republicilor baltice: Ucraina, Georgia, Moldova, promovând în mod direct

⁸ *Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii și Articole*, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și relații Internaționale "Ion I.C. Brătianu", București 2016.

⁹ *Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii și Articole*, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și relații Internaționale "Ion I.C. Brătianu", București 2016.

idei revoluționare ce aveau să marcheze o nouă etapă de emancipare națională.

Aceste schimbări care au avut rolul unor catalizatori ai mișcării de eliberare de sub influența Imperiului sovietic au culminat cu declararea independenței și suveranității numeroaselor state din această zonă a Europei. Conservatorii, dar și vârful piramidei puterii din Moldova, se opuneau însă cu vehemență oricăror schimbări.

Reforma forțelor militare sovietice de la sfârșitul anilor '80 intenționa să schimbe din temelie¹⁰ întregul aparat militar al acestui stat totalitar. Criza militară sovietică, puternic vizibilă în anii '90, a fost dominată de ideea promovării unei politici militare proprii, idee care a fost susținută și de faptul ca soldații moldoveni din armata sovietică plecau în masă din unitățile unde își desfășurau stagiul militar. Această situație fără precedent cu care se confrunta sistemul militar sovietic era provocată de neînțelegerile interetnice, intensitatea acestora fiind prevalată de existența altor situații complexe de dovșcina¹¹ – mosismul și de problema rasială.

Agravarea situațiilor de mai sus motiva într-un anume fel implicarea armatei în vederea soluționării conflictelor interne. Situația soldaților și ofițerilor din armată era una tristă, datorată inclusiv ordinelor primite, ale căror scopuri finale erau acelea de a înăbuși tendințele spre libertate ale popoarelor din cadrul Rusiei Sovietice. În aceste condiții, armata era prinsă în meandrele politicii interne și nimeni nu mai dorea să creadă în promisiunile făcute privind reforma militară în stil sovietic, care ar fi putut schimba înfățișarea armatei. La momentul respectiv întreaga forță militară se sprijinea pe o structura caracterizată prin: cruzime, șovinism și un abuz de putere caracteristic acestui sistem politic totalitar.

În aceste condiții, forumul legislativ de la Chișinău a luat act de problema militară și condițiile obiective privind recrutarea, adoptând la data de 4 septembrie 1990, hotărârea cu privire la îndeplinirea serviciului militar al cetățenilor moldoveni. Această hotărâre a reprezentat, de fapt, un prim factor de dezechilibru privind situația social-politică din republică, iar antrenarea și implicarea militarilor în acțiuni de pacifism ale conflictelor interetnice, cauzau de cele mai multe ori, moartea multor tineri încorporați în armată.

Ținând cont de noul cadru politic și militar, conducerea de la Chișinău și specialiștii militari moldoveni au preconizat organizarea instituției de apărare a țării în conformitate cu necesitățile complexe ale sistemului militar, derivate din raporturile politice internaționale.

¹⁰ Organizarea Instituției militare a Republicii Moldova (1990-2011), Chișinău 2011.

¹¹ *Idem*.



În Republica Moldova dorința de afirmare a independenței noului stat și de promovare a valorilor democratice naționale în cadrul întregului proces de integrare europeană a trezit o reacție ostilă din partea forțelor prosovietice. Pornind de la acest aspect, de menținere a independenței, s-a impus promovarea unei politici militare proprii, care să fie diferită de cea sovietică.

În conformitate cu Declarația de Independență a Republicii Moldova, președintele Mircea Snegur emite, la 3 septembrie 1991, decretul nr. 194 prin care este asigurată protecția și suveranitatea republicii și integrității ei teritoriale prin: „1. Crearea Forțelor Armate ale Republicii Moldova; 2. Încredințarea Guvernului Republicii Moldova de a elaborarea, în termen de o lună, a concepției și măsuri concrete pentru finanțarea și fondarea bazei tehnico-militare a Forțelor Armate ale Republicii Moldova, completarea lor cu cadre de militari în termen și ofițeri; 3. Inițierea tratatelor cu conducerea URSS în scopul reglementării problemelor privind evacuarea trupelor armatei sovietice de pe teritoriul Republicii Moldova și înlocuirea lor prin formațiunile Forțelor Armate ale Republicii Moldova”.¹²

În această situație, pe malul stâng al Nistrului, în Transnistria, unde rușii și ucrainenii reprezentau împreună 54% din populația majoritară, temându-se de o posibilă reunificare cu România, au cerut, prin convocarea Sovietului Suprem, autonomia, urmând ca la 2 septembrie 1990 să-și proclame independența Republica Sovietică Socialistă Moldovenească Transnistria, devenită ulterior Republica Moldovenească Transnistreană ce va avea capitala la Tiraspol.

Această situație s-a creat un dezechilibru total care a culminat cu izbucnirea unor acțiuni secesioniste declanșând violențe în Găgăuzi și Transnistria, care au durat până în anul 1992 când Chișinăul a făcut un mare efort de dezarmare a miliției separatiste și a declarat starea de urgență în țară.

Perioada ce a urmat a fost considerată ca fiind una extrem de dificilă, deși încercările repetate ale Chișinăului de a prelua controlul asupra zonelor secesioniste au reprezentat, de fapt, agravarea situațiilor deja existente și transformarea acestora într-un război civil. Guvernul Moldovei s-a dovedit a fi neputincios în fața rezistenței armatei din Tiraspol care era sprijinită într-un mod fățiș de Armata a 14-a a Rusiei¹³.

Nu trebuie să uităm faptul că în ziua în care Republica Moldova devenea membră a Organizației Națiunilor Unite, la 2 martie 1992, în Transnistria izbucnea conflictul, care a avut la bază o diversiune a separatiștilor transnistreni, la Dubăsari.

¹² Organizarea Instituției militare a Republicii Moldova (1990-2011), Chișinău 2011.

¹³ *Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii și Articole*, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și relații Internaționale “Ion I.C. Brătianu”, București 2016.

Implicarea Armatei a 14-a a Rusiei a fost una extrem de violentă, în zonă fiind aduși cu avioanele de pe Don, hoarde de cazaci care, cu o violență inimaginabilă au atacat sate, școli, grădinițe, instituții, locuințe, omorând la întâmplare civili lipsiți de apărare. Acordul de încetare a focului, semnat între autoritățile de la Chișinău și cele din Tiraspol, a fost încălcat de separatiști în mod repetat, fiind necesară reînnoirea acestuia.

Politica externă a țărilor occidentale, îndeosebi cea a Statelor Unite ale Americii, a fost dominată de dorința de a “menaja”¹⁴ Rusia și de a menține cu aceasta relații bune, lucru ce a atras unele reacții critice, exprimate în mod oficial la adresa României, în contextul conflictului din partea de est a Republicii Moldova. Secretarul de stat American James A Baker III, își exprima, într-o scrisoare trimisă în acea perioadă premierului României, Adrian Năstase, îngrijorarea în legătură cu acțiunile Armatei a 14-a ruse și îndemna părțile implicate în conflict să caute o rezolvare pașnică a acestuia: *„Înțeleg presiunile interne cu care vă confrunțați dumneavoastră și președintele Iliescu ca urmare a interesului istoric al României privind Moldova.”*¹⁵

Nici modalitatea de abordare a Europei Occidentale privind situația din Republica Moldova nu a fost una de o manieră decisivă, ea venind cu întârziere, atenția acesteia fiind captată în perioada respectivă de evoluția crizei din Golf și din spațiul ex-iugoslav.

Care a fost totuși cauza acestei neînțelegeri care aparent a fost considerată de unii analiști ca fiind un conflict interetnic?

Deși a existat un conflict interetnic, acesta nu a putut fi considerat drept cauza violențelor și lipsei unei soluții durabile timp de mai bine de două decenii. În cazul de față problema neînțelegerilor a fost generată de valori, ideologii și experiențe diferite, în care rolul cel mai important l-a avut factorul politico-economic.

Încă de la începutul discuțiilor privind soluționarea conflictului s-au evidențiat patru probleme cruciale care au stat la baza clarificării situației politice:

- Problema impunerii limbii oficiale;
- Problema unirii cu România;
- Armata a 14-a a Rusiei;
- Statutul special pentru Transnistria.

Primele două au fost rezolvate ca urmare a aprobării legii ce a reglementat problema limbii, iar la alegerile din martie 1994, 95% din populație s-a pronunțat pentru continuarea funcționării Republicii

¹⁴ *Idem*

¹⁵ *Idem*



Moldova ca stat independent, acest lucru reprezentând un semnal important care a eliminat problema unirii cu România lucru considerat un obstacol în negocierile cu liderii separatiști.

Despre statutul Transnistriei putem spune că el a fost de nenumărate ori în discuțiile directe dintre reprezentanții Chișinăului și cei ai Tiraspolului, cât și ulterior, în diferite forme de negocieri multilaterale care au urmat. Dacă imediat după obținerea independenței, poziția Chișinăului era aceea de a menține un stat unitar, ulterior acesta a manifestat disponibilitatea de a accepta un statut special pentru Transnistria, fără a i se garanta statutul de subiect de drept internațional¹⁶.

România și problema basarabeană

Evoluția politică din deceniul precedent a evidențiat cu certitudine faptul ca raporturile dintre Moldova și România au avut un caracter extrem de diferit de cele întreținute de Republica Moldova cu Ucraina și Rusia. Specificul acestor raporturi își au geneza în istoria comună, în unitatea lingvistică și psihologică, în unitatea etnică, în unitatea biologică a unui neam încercat de dificile etape istorice. Existența, în momentul actual, a două state românești separate, în schimbul unuia întregit, poate fi justificată, în principal, prin istoria politica a secolului XX, datorată conjuncturii internaționale, care a luat naștere odată cu dezmembrarea sistemului politic comunist din sud-estul Europei, dar și de interesele manifestate de marile puteri contemporane.

Pactul dintre Rusia și Germania nazistă a reprezentat ulterior anexarea de către sovietici a teritoriului Basarabiei și Bucovinei de Nord. Tendințele unioniste ce au existat atât în Moldova, cât și în România, imediat după anexarea provinciilor de către sovietici, au fost considerate riscuri de apropiere între cele două state separate de cele două maluri ale Prutului. Revoluția din decembrie 1989, dar și transformările din interiorul Uniunii Sovietice, au sprijinit restabilirea relațiilor dintre cele două state românești și au condiționat apariția unor idei de reunificare a românilor.

Apropierile dintre cele două entități românești au fost determinate, în mare parte, de voința populară, decât de cea politică. Pe fundalul acestor demersuri unioniste, în martie 1991 ministerele de externe al României și al Moldovei, de comun acord, decid asupra deschiderii a două consulate generale la Iași și la Chișinău.

În aceste condiții, situația reală a relațiilor moldo-române era privită mai puțin sentimental și fără un puternic caracter populist, atât în cercurile politice de la Chișinău, cât și în cele de la București. În România problema

¹⁶ *Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii și Articole*, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și Relații Internaționale "Ion I.C. Brătianu", București 2016.

întregirii naționale era văzută prin prisma a două direcții: una unionistă, susținută de Frontul Salvării Naționale simpatizanți fiind și membrii ai Guvernului României; cea de-a doua direcție viza independența Republicii Moldova și exprima așa-numita teorie a „celor două state românești”¹⁷.

În România existau reale îndoieli că această situație a unirii ar putea dezlănțui numeroase reacții la nivel internațional cu un puternic caracter indezirabil, într-un context neclar al raporturilor de forțe din Europa. În anul 1991 este parafat tratatul sovieto-român care, deși nu a fost confirmat niciodată, a fost privit ca un act de o importanță deosebită. După semnarea acestuia România a obținut „acordul”¹⁸ Rusiei de a stabili relații nemijlocite cu Republica Moldova. Abia acum țara noastră a reușit să își creeze un coridor deschis în vederea realizării unui acord economic bilateral și a unui tratat politic moldo-român.

Teama realizării procesului de unificare cu România a reprezentat principalul simptom de schizofrenie separatistă în estul și sudul Moldovei, susținut de liderii mișcărilor secesioniste pentru a crea o barieră în calea eforturilor orientate în direcția unirii celor două țări românești. Acest lucru a dus la amplificarea conflictelor și, oricare ar fi fost relația dintre Chișinău și București, aceasta era considerată, în mod fatal, un eșec cu o puternică încărcătură politică.

Izbucnirea conflictului din Transnistria a dovedit cât de importantă este România pentru Moldova, considerată ca fiind singurul aliat extern, unicul stat care a sprijinit poziția Chișinăului privind integritatea teritorială și imunitatea frontierelor Moldovei. Poziția Rusiei și a Ucrainei, extrem de vizibilă, era aceea de a apăra în mod direct solicitările liderilor transnistreni, privind statutul autonom al acestora.

Sprijinul României față de Republica Moldova a fost vizibil prin susținerea acesteia în vederea realizării dorinței aspirante a Moldovei de a pătrunde în organisme europene și euroatlantice. Aderarea Moldovei la Pactul de Stabilitate¹⁹ pentru Europa de sud-est a fost o consecință directă a eforturilor făcute de România în calitate pe care o deținea în acel moment de președintă a OSCE.

Această participare a Republicii Moldova poate fi considerată un pas mic într-o lume mare, pe calea integrării europene. Disponibilitatea țării

¹⁷ Vectorul european al Republicii Moldova la Confluența Intereselor Externe ale României, Ucrainei și Rusiei, Elena Prohnitchi, <http://ipp.md/old/public/files/Publicatii/2002/decembrie/Prohn.doc>

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ Vectorul european al Republicii Moldova la Confluența Intereselor Externe ale României, Ucrainei și Rusiei, Elena Prohnitchi, <http://ipp.md/old/public/files/Publicatii/2002/decembrie/Prohn.doc>



noastre a fost vizibilă și în vederea realizării unor proiecte ale Pactului de Stabilitate, precum și în alte presupuse inițiative europene.

Reacția Moscovei privind conflictul Transnistrean

Dacă analizăm situația conflictului transnistrean, trebuie menționat și analizat rolul extrem de important al unicului actor important – Rusia. Moscova a avut un rol important atât în fază inițială a conflictului cât și în procesul negocierilor vizând identificarea unor soluții pașnice privind rezolvarea situației create. La 21 iulie 1992 s-a semnat acordul de încetare a ostilităților, dar negocierile privind retragerea trupelor ruse au continuat. În anul 1994, părțile au ajuns la o înțelegere, în baza căreia cei de la Kremlin se angajau să-și retragă forțele armate timp de trei ani de la ratificarea acordului. Numai că această înțelegere nu a fost ratificată de către Moscova.

De la încetarea ostilităților Rusia a acordat, fără încetare, sprijin politic, economic și militar regiunii transnistrene devenind astfel forța majoră în menținerea statu-quo-ului și obstrucționarea procesului de soluționare a conflictului.

Trebuie menționat faptul că în anul 1999, în cadrul întâlnirii prilejuite de Summitul Organizației de Securitate și Cooperare în Europa (OSCE), desfășurat la Istanbul, a fost semnat Tratatul Adaptat privind Forțele Armate Convenționale în Europa²⁰, care includea prevederi privind retragerea trupelor rusești din Georgia și Moldova. Conform unor date statistice oferite de OSCE, între anii 2000-2004, forțele armate ale Rusiei au retras și distrus cantități mari de muniții și armament greu din Transnistria.

Acest act al Rusiei a fost extrem de bine primit de OSCE, care a și salutat la Porto inițiativa acesteia, fapt pentru care a prelungit termenul pentru viitoarele retrageri. Din păcate, atitudinea extrem de pozitivistă a OSCE a fost catalogată ca fiind una prematură, deoarece din 2004 nu au mai avut loc alte retrageri, rămânând astfel în Transnistria peste 20.000 de tone de muniții.

Deși ferm convinsă de atitudinea Rusiei, Republica Moldova, sprijinită și de alte state, inclusiv de țara noastră, continuă să insiste și să creadă cu tărie în implementarea cu succes a angajamentelor de la Istanbul, cerând în mod repetat eliminarea prezenței militare a Rusiei și înlocuirea așa numitelor „forțe de menținere a păcii”²¹ cu o misiune internațională de observare.

²⁰ *Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii și Articole*, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și relații Internaționale „Ion I.C. Brătianu”, București 2016

²¹ *Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece, Studii și Articole*, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și relații Internaționale „Ion I.C. Brătianu”, București 2016.

În anul 2009, cu puțin timp înainte de alegerile generale din Republica Moldova, președintele Rusiei, împreună cu președintele Moldovei și cu cel al Transnistriei, au semnat o declarație comună care indica egalitatea părților participante – satisfăcând astfel dorința Transnistriei de a fi considerată un subiect de drept internațional.

La 29 martie 2004, România adera la NATO, iar poziția Rusiei privind Moldova era una destul de reticentă, care viza ca și obiectiv, prevenirea lărgirii Pactului Atlanticului de Nord. Într-un astfel de context internațional, Rusia avea să-și exprime, într-un mod direct, punctul de vedere privind reglementarea conflictului, care va depinde de neutralitatea Moldovei, statut stipulat în legea fundamentală a țării.

În aceste condiții, numărul militarilor ruși care staționează pe teritoriul Transnistriei este de aproximativ 800-1200, iar viitorul Tratatului Adaptat privind Forțele Armate Convenționale în Europa este sub semnul întrebării, în condițiile în care statele membre NATO au refuzat confirmarea acestuia până în momentul în care Moscova nu-și va îndeplini angajamentele, dar acestea nu vor fi puse în practică deoarece în 2007 Putin va suspenda participarea Rusiei.

În anul 2003 Rusia a decis oprirea retragerii forțelor sale, moment în care la Chișinău, guvernul comunist, după victoria obținută în alegerile din 2001, a dus o politică de concesi, recunoscând independența Tiraspolului și faptul că soluționarea conflictului ar fi imposibil de realizat fără Rusia. În aceste condiții a fost de preferat realizarea unui Memorandum trilateral, între Tiraspol, Chișinău și Moscova, ignorând practic o mediere occidentală.

Conform acestui Memorandum, Transnistria primea o largă suveranitate în cadrul Republicii Moldova și drept de veto în probleme generale, iar Tiraspolul ar fi avut propria legislație și constituție. Memorandumul ar fi fost implementat până în anul 2020 și garantat în același timp de trupele Rusiei staționate pe teritoriul Moldovei. Această gândire ar fi avut un singur rezultat, acela de a asigura Rusiei controlul asupra Republicii Moldova, iar observatorii occidentali, Statele Unite ale Americii și Uniunea Europeană ar fi fost eliminate de pe scena regizată într-un mod extrem de strategic de Moscova.

Cererile exagerate ale Transnistriei au declanșat o adevărată nemulțumire venită din partea societății civile, ducând la demonstrații antiguvernamentale de masă. În aceste condiții, aflat sub presiunea acestora, precum și a țărilor și organizațiilor occidentale, președintele a hotărât, în ultimul moment, ratificarea memorandumului. Această decizie a dus la deteriorarea relațiilor moldo-ruse și oprirea retragerii trupelor Rusiei din Transnistria.



Evoluția relațiilor dintre Moldova și Rusia

În opinia multor analiști politici, în comparație cu alte conflicte deja înghețate din zona OSCE, privind conflictul din regiunea de est a Republicii Moldova, ar fi existat mai multe șanse de a se ajunge la o soluție durabilă, asta și în cazul în care marele actor din zona estică a Europei, Rusia, ar fi dorit acest lucru. Eforturile în înfăptuirea unei soluții eficiente durează de aproximativ două decenii, dar realitatea oferă istoriei un deznodământ modest.

Moldova, sprijinită și de statele occidentale și nu numai, insistă pentru retragerea trupelor ruse de pe teritoriul său, iar Moscova într-o manieră extrem de convingătoare, susține cu tărie că prezența contingentului său este indispensabil pentru prevenirea violențelor. Această idee de a nu renunța la federalizarea Moldovei a fost aplicată și în scenariul Ucraina.

Gândind într-o manieră corectă și directă, solicitarea de retragere a trupelor rusești, dacă ne referim la perioada istorică recentă, a îmbrăcat de cele mai multe ori haina susținerii electorale. Declarații de retragere s-au emis și anterior, însă retragerea nu a avut loc nici până în zilele noastre, dar, în același timp, trebuie să recunoaștem că există o mare diferență între a face o declarație și capacitatea de a acționa.

Aceste elemente, cunoscute de Rusia au părut simple materiale de publicitate politică, fără un efect real și fără să lovească în mod direct. În aceste condiții, demersurile autorităților Republicii Moldova s-au îndreptat spre o direcție bine mediatizată, însă practic extrem de greu de implementat. Negocierile au fost reluate în formatul „5+2”, în cadrul acestei sume matematice făcând parte Moldova, Transnistria, OSCE, Federația Rusă, Ucraina, Uniunea Europeană, SUA.

Discuțiile privind procedurile ce vizau desfășurarea negocierilor au evoluat într-o manieră constructivă, constituind un plan solid în vederea soluționării conflictului transnistrean. Menținerea unui cadru internațional zonal pozitiv a avut la bază continuarea reuniunilor oficiale într-o atmosfera pașnică, considerată esențială în vederea realizării unui progres în soluționarea cuprinzătoare a conflictului – obiectiv împărtășit de toți.

Dacă analizăm puțin situația, în general Transnistria, nu reprezintă un scop în sine pentru Rusia. Scopul a fost și rămâne mereu același – de a împiedica atașarea și poate, într-un viitor, alăturarea Moldovei României, în prima fază, iar după, integrarea Republicii în structurile Occidentale. O posibilă integrarea a Moldovei în structurile europene ar reprezenta, în mod necesar, și integrarea acesteia în structurile NATO, ceea ce ar reprezenta o mare pierdere privind controlul politico-militar din zonă.

Bazându-se pe vulnerabilitățile Moldovei, cercurile politice rusești au aplicat mai multe metode ce au vizat controlul asupra resurselor energetice, în vederea atragerii Moldovei în construcția unui nou spațiu geopolitic. Dorința Rusiei, pentru menținerea unității geopolitice a spațiului post-sovietic poate avea o explicație concretă, una dintre acestea fiind necesitatea de a evita distrugerea relațiilor economice și prăbușirea fostei infrastructuri a URSS, o destrămare a acestei zone ar reprezenta o separare directă a Rusiei de Europa prin realizarea unui cordon de state independente, unele dintre acestea dovedindu-se a nu avea un pronunțat sentiment de loialitate, și care ar putea fi ușor implicate în diferite structuri ostile Rusiei sau care nu răspund intereselor acesteia.

Extinderea geo-strategică americană a NATO și cea geo-economica a UE face să crească importanța Rusiei, ca dorință de a realiza la marginea Europei de Est a unui coridor de securitate afiliat Moscovei. Din aceste simple teorii putem evidenția interesul uriaș al Rusiei în imediata vecinătate de a-și menține influența pierdută la un moment dat în fostele republici unioniste și de a se opune într-un mod radical expansiunii în zona NATO și UE.

Mergând într-un paralelism, șantajului economic i se alătură și influența acesteia în politica externă și internă a Moldovei, prin intermediul acestei probleme transnistrene, care constituie un subiect delicat în relațiile moldo-ruse. Privind în urmă, în perioada existenței URSS, Moldova deținea o poziție importantă militaro-strategică, ea reprezentând hotarul de sud-vest al Rusiei, iar Moldovei i se atribuia, în cadrul districtului Odessa, rolul de mare bastion²², în cazul unei agresiuni venite din partea de sud-vest. La aceasta se adaugă și calitatea de pod a unor posibile viitoare operațiuni ofensive pe teatrul de operațiuni din sud-vest, pe direcția Balcani, Grecia, Turcia, cu canalul Suez și Coasta Africii de Nord, cu rol de obiectiv strategic secundar.

Destrămarea URSS și independența Ucrainei au spulberat importanța strategică a statului moldovean, teritoriul mic al Moldovei risipea ideea de „cap de pod”²³ al acesteia la intersecția drumurilor comerciale dintre est și vest. În aceste condiții, totuși, interesul Rusiei față de Moldova a crescut în ultima perioadă poate și din necesitatea Moscovei de a controla România și Ucraina. Însă, politica dusă de România în ultimul deceniu este una de aderare la structurile de securitate euroatlantice și la cele economice, politică extrem de consecventă, care nu lasă loc de interpretări și speculații privind modificarea vectorului politic extern.

²² *Vectorul european al Republicii Moldova la Confluența Intereselor Externe ale României, Ucrainei și Rusiei*, Elena Prohnițchi, <http://ipp.md/old/public/files/Publicatii/2002/decembrie/Prohn.doc>

²³ *Idem*.



Interesul Rusiei față de Ucraina a fost vădit exprimat prin anexarea în anul 2014 a Peninsulei Crimeea, la acel moment parte a Ucrainei. Această acțiune a Rusiei a stârnit numeroase controverse la nivelul structurilor politice și economice ale Europei și Națiunilor Unite, care au considerat referendumul ilegal privind consultarea populației în legătura cu aderarea națiunii independente din republica Crimeea.

Este foarte clar faptul că, Rusia este cel mai puțin interesată de orientarea europeană a politicii externe a Moldovei. Din acest motiv putem menționa amestecul acesteia în politica internă a Republicii prin șantajul economic, dar și influențele din politica externă prin intermediul problemei transnistrene. Aceste acțiuni au un singur scop, acela de a menține Moldova sub controlul cercurilor politice de la Kremlin. Acesta este motivul pentru care Rusia, sub influența unui acord tacit cu UE, va influența situația economică, politică și militară a Moldovei.

Scoaterea Republicii Moldova de sub influența Rusiei ar fi posibilă doar prin voința conducerii de la Chișinău de a hotărî viitorul european al acesteia, prin înfăptuirea unor acțiuni concrete de soluționare a problemei transnistrene în favoarea intereselor naționale, precum și prin implementarea unor programe economice care ar reduce dependența economică față de mama Rusie. Cele mai importante sectoare de activitate care ar putea fi restructurate sunt sectorul energetic și implementarea de standarde europene care ar avea drept scop stimularea producătorilor moldoveni în vederea realizării unor mărfuri competitive pe piețele europene și care ar face să crească dublu concurența acestora pe piețele din Est.

Aceste piețe sunt cele mai importante în menținerea și consolidarea poziției Moldovei în această zonă, care într-un viitor apropiat va fi în atenția producătorilor atât din Europa Centrală și de Vest, cât și a celor din Asia. Păstrarea acestora înseamnă de fapt asumarea unor obligații de securitate sau a unor obligații de natură politico-militară.

Concluzii

În condițiile în care pe scena politică internațională au apărut mai multe centre de putere, arhitectura geopolitică a Europei de sud-est va suferi numeroase modificări, care în timp vor evolua oferind zonei respective noi modificări ce vor fi grupate într-o manieră complexă ce va viza un important fenomen numit "interes geostrategic"²⁴. În contextual internațional actual, nici un interes nu poate fi realizat fără implicarea acelor state, care dețin un potențial anume sau care dispun de un anumit scop asupra unui spațiu, pe care îl vor realiza prin elaborarea unei strategii.

²⁴ <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1244/PDF2.pdf?sequence=1&isAl-lowed=y>

În baza cercetării intereselor Rusiei în zona Europei de est, în noul context oferit de această arhitectură geopolitică, am conturat următoarele concluzii:

➤ Este firească întrebarea dacă „Reprezintă Republica Moldova pentru Rusia un interes strategic în zona geopolitică a Europei de Sud-Est?”, în condițiile în care în zona de est a țării politica de apărare NATO se află în imediata vecinătate a Republicii, la 200 km de granițele acesteia și care a adus odată cu ea o schimbare vizibilă a securității europene, implicând în aceste condiții Moldova într-un nou sistem de siguranța politico-militară.

➤ Extinderea NATO îi conferă în aceasta situație Republicii Moldova o poziție de vecinătate cu organizația euroatlantică, lucru care nu a rămas fără un efect pentru securitatea națională. Regiunea transnistreană are un rol important pentru Federația Rusă, așa cum reiese din discuțiile pe care aceasta le are cu NATO în zona sud-est europeană. Impulsionând un control asupra acestei regiuni, Rusia a avut posibilitatea de a manevra conducerea Moldovei.

➤ Într-o altă ordine de idei, conform declarațiilor făcute de președintele Rusiei V. Putin, SUA reprezintă o amenințare prin fixarea unor elemente ale sistemului american de apărare antirachetă poziționate în Polonia și România. În viziunea Federației Ruse, acest lucru reprezintă un dezechilibru strategic global și astfel ea contestă întregul program, considerând această circumstanță ca prejudiciind capacitatea de descurajare nucleară, anticipând în repetate rânduri „o ripostă pe măsura”²⁵.

➤ Un alt aspect important privind interesul manifestat de Moscova față de Moldova îl reprezintă activitatea desfășurată de unele unități industriale din zona estică a țării. Aici găsim cele mai renumite firme, de exemplu: întreprinderea „Pribor”, „Metalorucav”, complexul industrial „Electromas” care, sub pretextul oficial de producere a unor produse electrice și a unor obiecte de uz casnic, acestea s-au ocupat de fapt de fabricarea ilegală de armament. Astfel, printre aceste modelele de armament fabricate în firmele industriale din zona transnistreană putem menționa: multi-lansatoarele 20 tub, lansatoare de grenade antitanc, mine 82 mm și 120 mm, mitraliere compacte de 9 mm, lansatoare de grenade Pcela și Gnom etc.

La 1 decembrie 2005, odată cu instaurarea Misunii Uniunii Europene de Asistență la Frontieră, în concordanță cu prevederile Acordului de înțelegere între guvernul Republicii Moldova, Comisia Europeană și

²⁵ <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1244/PDF2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



guvernul Ucrainei, la frontiera dintre Moldova și zona transnistreană, cât și la frontiera Ucrainei și Transnistria nu au fost depistate contravenții ale trecerii frontierelor și, în mod special, ale vânzării armamentului de proveniență transnistreană.

➤ De asemenea, Moldova reprezintă o importanță deosebită pentru Federația Rusă, așa cum se arată în prevederile strategice de politică externă din 12 decembrie 2016²⁶, art. 58, pentru care Moscova manifesta un interes deosebit pronunțându-se în același timp pentru păstrarea statutului special al zonei transnistrene.

➤ Conform doctrinei militare din data de 30 decembrie 2014²⁷, se evidențiază un alt pretext al intereselor Rusiei față de Moldova, prin așa zisa protejare a cetățenilor ruși aflați în afara teritoriului de suveranitate rusec. Acest pretext este unul din motivele des utilizate de Rusia, atunci când urmărește să-și extindă influența astupară altor state.

➤ În noul context politic creat de analiza relațiilor moldo-ruse, nu trebuie să uităm de importanța relațiilor pe care le are Moldova cu UE. În baza acestor relații Moldova primește de la UE un sprijin temeinic, devenind cel mai mare beneficiar al suportului european pe cap de locuitor. Este evident faptul că în această parte a Europei a apărut o competiție între vectorul de integrare europeană și cel de integrarea euroatlantică. În aceste condiții, Federația Rusă este interesată ca din punct de vedere politic să susțină în Moldova consolidarea puterii Partidului Comunist, pentru a crea aparatului de stat incertitudinea și fenomenul de pendulare între puterile externe. Astfel, Republica va fi divizată din punct de vedere teritorial, dar și politic. În aceste condiții puterea guvernamentală nu va putea asigura o suveranitate teritorială asupra zonei transnistrene, iar din altă perspectivă, țara va fi divizată între marile tabere conturate, Partidul Comunist, susținut de Rusia, pe de o parte și România și NATO pe de alta parte.

➤ Făcând o analiză a celor expuse mai sus, putem remarca amplitudinea intereselor Federației Ruse caracterizate prin cei doi poli geopolitic și geostrategic la baza cărora se conturează următoarele necesități:

- Păstrarea poziției strategice a Rusiei în estul Europei;
- Apărarea intereselor populației ruse din Republica Moldova și a altor reprezentanți considerați de Moscova ca făcând parte din patria lor istorică;
- Menținerea legăturilor cu complexul militaro-industrial din Transnistria, unele dintre aceste întreprinderi fiind unice în fostul complex militar rusec;

²⁶ <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1244/PDF2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

²⁷ Organizarea Instituției militare a Republicii Moldova (1990-2011), Chișinău 2011.



- Stabilirea unor relații previzibile și stabile cu țara noastră, chiar prin creșterea influenței național unioniste a României față de Moldova;
- Reglementarea unor conflicte în vederea asigurării unei stabilități interne proprii și consolidării relațiilor Moscovei cu țările din imediata vecinătate în care exista o minoritate rusă.

Referințe:

1. Ordinul_lui_Antonescu.jpg, Oedin către armata, General Ion Antonescu, 22 iunie 1941.
2. *Spațiul Euro-Atlantic Post Război Rece*, Studii și Articole, Paraschiva Bădescu, Editura Institutului de Științe Politice și relații Internaționale „Ion I.C. Brătianu”, București 2016.
3. <https://moldovenii.md/md/section/210>
4. *Organizarea Instituției militare a Republicii Moldova (1990-2011)*, Chișinău 2011.
5. Elena Prohntitchi, *Vectorul european al Republicii Moldova la Confluenta Intereselor Externe ale României, Ucrainei și Rusiei*, <http://ipp.md/old/public/files/Publicatii/2002/decembrie/Prohn.doc>
6. <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1244/PDF2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
7. <http://MAE.ro> – Republica Moldova
8. Adriana Năstase, *România după Malta*, vol. 10, p. 6.
9. Dr. Mihai Gribincea, „Trupele Rusești în Transnistria – o amenințare pentru securitatea Republicii Moldova”, politcom.moldova.org, 5 decembrie, 2006, [Http://politcom.moldova.org/news](http://politcom.moldova.org/news)
10. <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1244/PDF2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
11. https://newstrategycenter.ro/wpcontent/uploads/2016/04/Policy_paper_De_ce_conteaza_Marea_Neagra_-_NSC_-_iunie_2016-1.pdf
12. Marcel Dinu, *42 de ani de diplomatie*, București, Editura C.H. Beck, 2009.
13. <https://www.dw.com/ro/vlad-lupan-moscova-vrea-%C3%AEn-moldova-confe-dera%C8%9Bie-controlat%C4%83-de-subordona%C8%9Bii-s%C4%83i-de-la-tiraspol/a-44690723>

PROVOCĂRI INTERCULTURALE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ: ANUL PREGĂTITOR

Eleonora Olivia BĂLĂNESCU

Abstract:

The steps taken by higher education institutions in Romania, to integrate "an international, intercultural and global dimension" in the educational services they provide, created the premises for an unprecedented development of the preparatory year and the related field of study: the Romanian language as foreign language. Starting from the anchoring of RLS in the internationalization process of Romanian universities, this paper reviews the main trends in intercultural communication research, then proposes an analysis of the challenges that teachers and students have to face in the process of teaching/learning in groups multilingual/multicultural. As a working method, we will confront the theoretical considerations from the specialized literature with the particularities of studying RLS in the preparatory year, offering practical solutions to the problems faced by teachers, in their action of integrating intercultural learning in the teaching process.

Keywords: *intercultural communication, culture, globalization, internationalization, language*

Introducere

Sub influența globalizării, o realitate cheie a secolului XXI, care presupune „un aflux de tehnologie, economie, cunoștințe, oameni, valori și idei... peste granițe”¹⁸⁷ (Knight, 2015:3), activitatea instituțiilor de învățământ superior s-a schimbat dramatic în ultimii douăzeci de ani. Pentru a răspunde noilor „medii culturale, sociale, politice și economice create de globalizare” (Kwick: 2001, 31), universitățile implementează o serie de politici și programe, reunite într-un amplu proces de internaționalizare.

Presiunea asupra universităților de a-și crea un profil global în zona din ce în ce mai competitivă a învățământului superior a mărit semnificativ importanța internaționalizării, definită de Jane Knight ca fiind „procesul intenționat de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale

¹ Traducerile din limba engleză aparțin autoarei.

sau globale în misiunea, funcțiile și modul de furnizare a serviciilor educaționale de nivel secundar sau superior” (2015: 2). *Internațional* se referă la „relațiile între națiuni, culturi și țări”, *intercultural* se adresează „diversității de culturi care există în cadrul țărilor, comunităților și instituțiilor”, iar *global* subliniază scopul mondial al internaționalizării. (Knight, 2015: 2-3)

Pornind de la această definiție, De Wit subliniază faptul că internaționalizarea nu ar trebui înțeleasă ca un scop în sine, ci mai degrabă ca o modalitate de dezvoltare a calității educației și cercetării la nivel academic (2010: 9). În acest sens, universitățile caută să își lărgescă perspectivele dincolo de granițele naționale, să stabilească obiective și să își creeze strategii pentru internaționalizare.

Unele dintre aceste strategii sunt elaborate la nivel național sau internațional, cum ar fi, de exemplu, Declarația de la Bologna din 1999, prin care s-a stabilit ca țările semnatare să implementeze o structură comună de studii universitare de licență, master și doctorat. Această structură permite ca diplomele și calificările să fie recunoscute în Europa, conducând astfel la un grad mai mare de mobilitate în domeniul educației.

Toate aceste schimbări și tendințe aduc în prim-plan problema comunicării într-un spațiu multilingv și importanța limbilor străine. Cunoașterea unei limbi străine constituie cheia succesului internaționalizării, atât peste hotare, cât și pe plan local. Pentru a atrage studenți străini, universitățile au înființat programe de studii în limbi străine, cu precădere în engleză, bazându-se în acest demers pe competențele lingvistice ale studenților și ale personalului academic. În plus, expertiza într-o limbă străină facilitează accesul la baze de date și surse de învățare internaționale și oferă, studenților și profesorilor deopotrivă, posibilitatea de a participa la proiecte de mobilitate pentru formare profesională.

După 1989, universitățile românești au răspuns prompt acestor nevoi lingvistice și studierea unei limbi străine a intrat treptat în aria curriculară a tuturor programelor academice. În același timp, numeroase instituții de învățământ superior au introdus programe de studiu în care procesul didactic se desfășoară exclusiv în engleză, franceză sau germană, programe de care pot beneficia, în egală măsură, studenți români și străini. Cu toate acestea, numărul studenților din străinătate care se înscriu la studii universitare de licență, master sau doctorat în România (studenți *incoming*) depășește numărul locurilor oferite în aceste programe, sau, așa cum se întâmplă adesea, acești studenți sunt interesați de programe universitare care nu sunt disponibile într-o limbă străină, și de aici necesitatea învățării limbii române, în cadrul anului pregătitor.



În acest articol, pornind de la definiția lui Jane Knight, vom prezenta contribuția procesului de internaționalizare a universităților la dezvoltarea studiilor de română ca limbă străină (RLS), apoi ne vom axa pe problematica interculturală a acestui program de studiu, făcând referire la grupele multilingve/multiculturale și la strategiile adoptate de profesori pentru a integra învățarea interculturală în procesul de predare.

RLS în contextul internaționalizării învățământului superior

Predarea RLS are o tradiție îndelungată, care datează din anul 1870, fiind prefigurată în opera lui Samuil Micu și Gheorghe Șincai - *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae* (Moldovan, 2012: 9). De-a lungul secolului XX, RLS s-a bucurat de o conjunctură politică favorabilă: legăturile ideologice ale regimului comunist cu țări arabe și africane au contribuit la un aflux mare de studenți străini. Acest fapt a avut un impact lingvistic pozitiv asupra RLS, deoarece a stârnit interesul specialiștilor în abordarea limbii române din perspectiva unei limbi străine.

După ce România a semnat Declarația de la Bologna și a aderat, ulterior, la Uniunea Europeană, studenții internaționali au devenit, într-un număr tot mai mare, atrași de calitatea programelor de studii românești și de faptul că diplomele obținute aici sunt recunoscute în Uniune. Înscrierea lor la universități din România conferă o dimensiune internațională vieții academice, creând totodată cadrul necesar dezvoltării procesului de internaționalizare acasă. Ca urmare a acestui proces, relevanța studierii RLS a crescut exponențial: conform Ministerului Educației și Cercetării, studenții din state terțe UE se pot înscrie la studii universitare în limba română numai după absolvirea anului pregătitor, în cadrul căruia dobândesc cunoștințe de limba română și cunoștințe specifice profilului viitoarei pregătiri. În 2018 a fost creat cadrul legal pentru acreditarea programelor de studii aferente anului pregătitor. Potrivit *Raportului privind starea învățământului superior din România 2017-2018*, începând cu anul universitar 2018 - 2019, există 27 de instituții de învățământ superior, aprobate de Ministerul Educației în urma evaluărilor ARACIS, în care se organizează și funcționează anul pregătitor de limba română. La Universitatea din Craiova, acreditarea anului pregătitor în 2017 a venit să certifice calitatea procesului educațional care se desfășoară aici din anii 70 ai secolului trecut, când s-au pus bazele predării RLS, de către renumiți lingviști precum Elena Petre, Elisabeta Șoșa, sau Ileana Marinescu.

Cursurile oferite de anul pregătitor constituie, așadar, un alt suport lingvistic pentru internaționalizarea acasă, iar predarea RLS a trebuit să se adapteze exigențelor acestui proces, care „presupun internaționalizarea curriculumului și a procesului de predare/învățare” (De Wit, 2010: 9-10).

Astfel, anul pregătitor a cunoscut nu numai o reformă curriculară și o revizuire a conținutului cursurilor, dar și o schimbare a metodologiei folosite în predarea, învățarea și evaluarea RLS. Dacă în urmă cu douăzeci de ani accentul cădea pe acuratețea gramaticală, fluența este considerată acum primordială. Din ce în ce mai multe materiale de predare, sub forma cursurilor universitare, adoptă metoda comunicativă, care vizează crearea și dezvoltarea competențelor de comunicare ale cursanților în limba țintă.

Eforturile profesorilor de a implementa cele mai noi tendințe metodologice în predarea RLS au fost susținute de „apariția unor scheme globale de notare, a unor standarde comune și de crearea unor politici multilaterale” (Hudzik, 2011: 9) care facilitează schimburile de expertiză și resurse între universități, precum și colaborarea în domeniul educației, sub forma programelor de studii în cotutelă. Întregul proces de învățare, predare, evaluare al RLS se bazează pe *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* care descrie cunoștințele și competențele pe care cursanții trebuie să le dobândească pentru a putea folosi limba străină studiată în scopuri comunicative. De asemenea, *Cadrul* definește clar nivelele de competență lingvistică, astfel încât performanța cursantului să poată fi măsurată în orice etapă a procesului de învățare și în orice etapă din viață. Materialele de predare a RLS respectă principiile fundamentale ale *Cadrului* și, în ultimii ani, au fost elaborate o serie de manualele universitare pe nivele de competență (vezi Platon, El., Sonea, I., Vîlcu, D., *Manual de limba română ca limbă străină A1-A2*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2012; Bălănescu, O. *Limba română ca limbă străină. Nivel B1- B2*, Craiova: Sitech, 2019).

Conținuturile cursurilor urmează cerințele lingvistice specifice fiecărui nivel de competență, dar ele pot fi modificate pe baza analizei situației de predare/învățare specifice fiecărei grupe de studenți. Cu alte cuvinte, trebuie luat în considerare contextul multicultural al cursurilor de RLS, context care influențează întregul proces educațional la anul pregătitor.

Limba, parte integrantă a culturii și comunicării interculturale

Fiecare limbă este parte a unei culturi. Într-o lume globală în care granițele sunt deschise și călătoriile tot mai frecvente, oamenii interacționează, iar interacțiunea lor presupune comunicare. Prin limbaj verbal și non-verbal, oamenii transmit mesaje și își împărtășesc cunoștințe, emoții și valori, cu alte cuvinte aspecte ale propriei lor culturi. În acest sens, limba, ca mijloc de comunicare, este strâns legată de cultură (Pourkalhor și Esfandiari, 20017: 23). Putem oare învăța despre o cultură diferită de a noastră, comunicând cu ceilalți? În procesul de adaptare la o nouă cultură, trebuie să renunțăm la a noastră pentru a ne adapta? Acestea



sunt doar câteva întrebări care se pun în cazul celor care învață o limbă nouă și care trăiesc într-un alt mediu cultural.

Pentru a identifica provocările interculturale la care trebuie să facă față atât profesorii, cât și studenții, trebuie evidențiate câteva dintre sensurile „culturii”, un termen extrem de complex în literatura de specialitate. Kramsch definește cultura ca „apartenență la o comunitate care împărtășește o istorie și un spațiu social comun, și puncte de vedere comune” (1998, 10). Noțiunile despre o cultură sunt dobândite în cadrul unei societăți și constau într-un comportament adecvat care a fost învățat anterior.

Nieto subliniază caracterul dinamic al culturii, care înglobează: „valori, tradiții, relații sociale și politice, puncte de vedere în permanentă schimbare, create, împărtășite și transformate de către un grup de oameni” uniți de aceeași istorie, localizare geografică, limbă, clasă socială și religie. (2010: 78)

Noțiunea de „comunicare interculturală” a fost introdusă în 1959 de Edward Hall, primul cercetător care a făcut legătura între limbă și cultură. În accepțiunea sa, există o diferență ascunsă între felurile în care gândim, și astfel comunicarea reprezintă o barieră în calea înțelegerii interculturale. Ca urmare a investigațiilor sale, cercetătorii au început să abordeze cultura în domeniul predării și învățării limbilor străine.

Pentru a comunica eficient, cei care învață o limbă străină trebuie să cunoască aspectele culturale ale comunității în care se vorbește limba respectivă. Dacă o limbă este oglinda unei culturi, atunci învățarea unei limbi și învățarea culturii acelei limbi trebuie să aibă loc simultan. Pornind de aici, Byram a introdus conceptul de „competență de comunicare interculturală” (*intercultural communicative competence*) care se referă la capacitatea unui „vorbitor intercultural” (*intercultural speaker*) de a comunica eficient într-o limbă străină, îmbinând cunoștințele lingvistice cu cele din sfera socioculturală. Mai mult decât atât, un vorbitor intercultural „este capabil să vadă și să stabilească relații între limbi și culturi” (Byram, 1995: 25), ceea ce presupune că are abilitatea de a stabili un dialog între propria limbă și cultură, și limba și cultura pe care le studiază: „Un vorbitor intercultural [este] cineva, care are o competență diferită de cea a vorbitorului nativ, cineva care este capabil să vadă și să stabilească relații între limbi și culturi, mai bine decât cineva care încearcă, și de obicei nu reușește, să imite un vorbitor nativ. Competența de vorbitor intercultural este de asemenea dificil de dobândit și cei mai mulți dintre cei care învață limbi străine nu-și vor atinge scopul, însă ei vor dobândi, totuși, un anumit nivel din această competență (...)” (Byram, 2000: 10)

Revenind la RLS, anul pregătitor reunește studenți de limbi și culturi diferite, care învață simultan limba română (cel mai frecvent, prin intermediul limbii engleze) și participă la o experiență educațională interculturală, cu scopul de a deveni *vorbitori interculturali*.

Predarea RLS: provocări pentru profesori

Predarea RLS la grupe multilingve ridică o serie de întrebări, care trebuie luate în considerare și dezbătute: Cum se pot gestiona diferențele culturale la curs? Cum putem integra toți vorbitorii de limbi diferite, din culturi diferite în procesul de învățare, astfel încât fiecare student să se simtă valorificat? Este engleza, ca limbă intermediară, unica sau cea mai bună opțiune? Aceste întrebări semnalează principalele probleme cu care se confruntă profesorii care predau la grupe multilingve/multiculturale. Educația multilingvă este o preocupare globală, iar în contextul României, care nu este o țară foarte diversă cultural, cu largi comunități de imigranți, aceste probleme necesită o atenție sporită și o cercetare atentă, profesorilor lipsindu-le experiența interculturală, pe care ar avea-o cei din New York, de exemplu.

Deși se pot simți copleșiți de diversitatea lingvistică a grupelor, profesorii trebuie să arate că ei respectă limbile și culturile tuturor studenților. În acest sens, pot învăța câteva cuvinte de salut sau încurajare în mai multe limbi, pot denumi obiectele din jur în diferite limbi, sau pot pregăti sala de curs cu postere de bun venit în toate limbile țărilor reprezentate în grupă. Încurajarea studenților să folosească limba maternă cu colegii din aceeași țară, (în timpul sarcinilor de lucru în perechi sau în grup, de exemplu) le poate da sentimentul că au control asupra procesului educațional. De asemenea, li se poate cere studenților să aducă la curs materiale din țările lor: ziare, reviste, proiecte pe care ei le-au realizat anterior acasă. Folosirea limbii materne are avantajul de a oferi cursanților oportunitatea de a-și afirma propria identitate, precum și apartenența la o minoritate sau un grup social. Această practică a „schimbării de cod” (*code-switching*) contribuie la crearea unui spațiu de învățare în care studenții se simt liberi, valorificați, încurajați, punându-se astfel bazele unei experiențe de învățare pozitive.

Predarea RLS se face, de obicei, prin intermedierea limbii engleze, datorită statutului său de *lingua franca* a lumii globalizate. Majoritatea studenților au cunoștințe de engleză și pot astfel înțelege conținutul cursurilor de RLS. Nivelele lor de competență lingvistică în engleză variază, ceea ce ridică adesea probleme în procesul de predare/învățare. În ciuda acestui aspect, limba engleză are un avantaj cultural la anul pregătitor, în sensul că sunt rari vorbitorii nativi care se înscriu la acest program, prin



urmare engleza nu este limba dominantă (vorbită de majoritatea studenților) în grupele multilingve. Ea rămâne „neutră”, nefiind prima limbă nici a profesorului, nici a cursanților. Folosind engleza, se evită situațiile în care predarea s-ar face în limba maternă a unui anumit grup de studenți, care ar căpăta astfel un statut privilegiat.

Principiul potrivit căruia „suntem toți la fel; suntem toți diferiți” (Sparks & Edwards, 2010: 67) aduce în prim-plan importanța educației bazată pe lipsa de prejudecăți culturale și necesitatea ca profesorii să abordeze deschis subiectul diferențelor și asemănărilor dintre limbi și culturi. Unul dintre puținele lucruri pe care le avem în comun este că suntem cu toții diferiți, prin urmare e necesar ca profesorii să sublinieze în fața studenților aspectul pozitiv al diferențelor. Respectul pentru diferențe începe atunci când acceptăm că suntem diferiți.

Împărtășirea experiențelor culturale este foarte importantă în grupele multilingve. Odată ce înțelegem anumite lucruri, e mai ușor să le acceptăm. Există o serie de modalități prin care profesorii pot să-i determine pe studenți să abordeze diferențele într-un mod constructiv; de exemplu, pot fi rugați să se prezinte, să vorbească despre familie, preferințe, etc., sau să alcătuiască proiecte elaborate despre țara lor, despre tradiții și sărbători, sau despre personalități naționale. Cunoașterea și înțelegerea diferențelor culturale îi pregătește pe studenți cu un set de competențe care îi va ajuta să devină vorbitori interculturali. Este deja un lucru bine cunoscut că oamenii care iau contact cu mai multe culturi posedă mai multe abilități lingvistice și de negociere, moduri originale de gândire și soluționare a problemelor.

Nu totul este, însă, despre diferențe. Studenții au cu siguranță multe lucruri în comun, deși vin din culturi diferite. Este din nou rolul profesorului de a-i încuraja, prin activitățile de învățare folosite, să-și descopere punctele comune: preferințe, idei, gusturi. Este necesar ca profesorii să aibă mereu în vedere faptul că principalul lucru pe care cursanții îl au în comun este studierea limbii române.

Întregul demers de înțelegere și acceptare a diferențelor în cadrul grupelor multiculturale/multilingve poate eșua dacă profesorii au prejudecăți în legătură cu originea culturală a studenților. Un studiu condus de Gay (1994) arată că profesorii au adesea tendința de a percepe ideile, convingerile și sistemul lor de valori ca fiind norme standard, iar predarea se face după anumite principii educaționale. Din cauza unei cunoașteri insuficiente a particularităților lingvistice, etnice, sociale sau religioase ale studenților, profesorii se pot angaja, conștient sau nu, în afirmații și practici care nu sunt potrivite pentru mediul multicultural în care funcționează. Situațiile nedorite în care profesorul folosește expresii

sarcastice sau ironice produc o atmosferă tensionată, chiar ostilă, care afectează performanța academică a cursanților. Succesul procesului educațional depinde, așadar, de atitudinea și de pregătirea profesorului pentru a preda la grupe multilingve. Pregătirea presupune cunoașterea mai atentă a studenților, dar și a culturilor din care aceștia provin; cu alte cuvinte, profesorii au nevoie de training în educație multiculturală, sub forma workshop-urilor care ar putea să-i familiarizeze cu cele mai noi tendințe, practici și inovații în domeniul antropologiei, sociologiei, psihologiei transculturale, sau semioticii. În lipsa acestor stagii de training, profesorii de RLS au posibilitatea să studieze și să culeagă informații prețioase din rezultatele studiilor actuale, făcute „pe teren” de cercetători în domeniul educației interculturale.

O pregătire solidă va permite profesorului de RLS să îndeplinească în mod profesionist funcția de mediator cultural între cultura proprie și cea străină, va contribui la abilitatea sa de a rezolva, într-un mod constructiv, confuziile, înțelegerile eronate, sau situațiile conflictuale generate de diferențele culturale, și îi vor da posibilitatea să elimine prejudecățile, stereotipurile și clișeele din procesul de predare/învățare.

Studierea RLS: provocări pentru studenți

Formarea competenței interculturale presupune un proces de sensibilizare a studentului străin față de cultura limbii române, proces dificil, deoarece, în cazul multor cursanți, perioada de acomodare și aculturalizare într-un mediu educațional nou și într-o societate nouă e dureroasă. Felurile în care ei reacționează la presiunea de se adapta la un alt stil de viață sunt diferite: unii au capacitatea de a se integra rapid, alții resimt șocul cultural la modul acut. Volumul mare de informații, bariera lingvistică, diferențele culturale, dorul de casă, de familie, anxietatea sau plictiseala sunt doar câteva dintre problemele cu care studenții străini se confruntă în noul lor mediu de viață.

Când entuziasmul de început dispare, studenții nou sosiți pot fi încercați de sentimente de frustrare, furie, sau apatie. Unii pot deveni agresivi, în timp ce alții se refugiază în tăcere, ceea ce le va afecta capacitatea de relaționare și comunicare în viitor. În primele luni de curs, e necesar ca profesorii să observe studenții și să fie atenți la schimbările lor de ton, de gesturi, de limbaj, pentru a-i putea ajuta pe cei care gestionează mai greu procesul de adaptare.

În urma depășirii „șocului” cultural, studenții străini capătă mai multă încredere în abilitățile lor de a surmonta greutăți, iar spre finalul primului semestru al anului pregătitor încep să se exprime adecvat și dezinvolt la cursuri, să-și formeze legături de prietenie în afara grupului lor etnic sau



lingvistic. Majoritatea vor reuși treptat să se integreze în mediul cultural românesc și să-și păstreze totodată propria identitate culturală. Vor reuși, de asemenea, să aprecieze noul mediu de viață și să negocieze între cele două culturi și limbi. Etapele aculturalizării se pot suprapune și diferă de la cursant la cursant.

În ceea ce privește diferențele culturale, acestea pot fi respinse, acceptate sau integrate. Respingerea e o strategie de preservare a propriilor modele culturale, acceptarea implică o conștientizare a diferențelor, dar nu în mod necesar o dorință de schimbare interioară ca răspuns la cerințele de adaptare ale noului mediu, în timp ce prin integrare, studenții învață să se folosească de ambele tipare culturale, să pătrundă într-un alt sistem de referință, care le va oferi o altă perspectivă asupra realității înconjurătoare. Sensibilitatea fiecărui individ la contextul străin și capacitatea acestuia de a-și schimba sistemul de referință, conduc inevitabil la obiectivul enunțat anterior, și anume acela de formare a competenței interculturale.

Una dintre problemele cu care studenții străini se confruntă într-o grupă multilingvă este citirea și decodarea limbajului non-verbal, atât al profesorului român, cât și al colegilor care vin din alte culturi. Contactul vizual, postura, gesturile, expresiile faciale nu au aceleași semnificații peste tot în lume. De exemplu, menținerea contactului vizual, care în România este o formă de respect, de sinceritate și implicare în conversație, în alte culturi e o practică nepoliticoasă și lipsită de respect. „Mulțumesc” și „te rog” nu sunt folosite în toate culturile, după cum nici spațiul personal nu are aceleași dimensiuni peste tot. Studenții pot învăța limbajul non-verbal din filme, emisiuni TV, sau diferite site-uri de pe internet, dobândind astfel abilități valoroase care contribuie la conștientizarea lor culturală.

Egalitatea de gen este un alt aspect care trebuie luat în considerare la anul pregătitor. În multe dintre țările în curs de dezvoltare, discriminarea de gen în educație este o realitate. Băieții și fetele sunt tratați diferit în procesul educațional, inoculându-li-se ideea că sexele sunt diferite și merită un tratament diferențiat. Există țări în care băieții sunt priviți cu mai mult respect decât fetele, ceea ce le dă băieților convingerea că vor fi tratați într-un mod privilegiat și în noua cultură în care vor să se integreze. Consecințele unei astfel de educații se pot vedea în felul în care studenții, băieți, se raportează la colegile lor, precum și în atitudinea acestora, uneori nerespectuoasă, față de profesoarele de limba română. Un ultim aspect pe care îl menționăm este legat de anumite situații tensionate care pot apărea între membrii unei grupe de la anul pregătitor, generate de conflictele politice, istorice, religioase existente între țările lor. Ca reprezentanți ai culturilor din care provin, studenții aduc la curs convingerile conaționalilor lor, convingeri care pot constitui o barieră în calea relaționării cu colegii

care provin din țările „adverse”. Animizitățile se pot manifesta, de exemplu, în timpul activităților în echipă, prin refuzul de a coopera în vederea rezolvării sarcinilor de lucru. Astfel de situații întrerup fluxul învățării pentru întreaga grupă și creează, totodată, o atmosferă tensionată care poate afecta procesul de predare/învățare pe timp mai îndelungat. Este, din nou, datoria profesorilor să ia măsurile necesare pentru a preveni apariția situațiilor regretabile, iar acest lucru este posibil, după cum am precizat anterior, prin informarea cadrelor didactice cu privire la contextul cultural al fiecărui cursant.

Empatia este cuvântul cheie pentru buna funcționare a grupelor multiculturale/multilingve. Abilitatea de a recunoaște și de a se identifica, într-o anumită măsură, cu sentimentele celuilalt, (Kaikkonen, 2001) este condiția esențială a integrării individului într-un astfel de mediu educațional. Doar printr-un nivel ridicat de empatie, diferențele și asemănările culturale pot fi înțelese și acceptate.

Concluzii

Anul pregătitor de RLS este, probabil, cel mai bun exemplu al dimensiunii internaționale, interculturale și globale care caracterizează procesul de internaționalizare a învățământului superior. Acest program de studii aduce în prim-plan preocupări majore ale lumii contemporane, precum comunicarea, multiculturalismul, sau conflictele interetnice. Toate aceste aspecte se regăsesc în profilul grupelor de studenți străini de la anul pregătitor și își lasă amprenta asupra desfășurării procesului de predare/învățare a RLS.

Lista provocărilor, pe care atât profesorii cât și cursanții le întâmpină, este lungă și necesită cercetări amănunțite. Esențial pentru profesori este nu numai să culeagă informații despre culturile și țările studenților lor, ci să-și dezvolte abilități de cunoaștere pe care să le implementeze în activitatea lor de zi cu zi la grupele multiculturale/multilingve cu care lucrează. Prin cunoaștere, empatie, toleranță și respectarea diversității, profesorii pot crea un mediu educațional propice pentru dezvoltarea competențelor de comunicare interculturală ale studenților străini înscriși în anul pregătitor. Putem concluziona afirmând că statutul de *vorbitor intercultural* este obiectivul comun studenților și profesorilor de RLS.



Referințe:

1. Byram, M. (1995). *Intercultural Competence and Mobility in Multinational Contexts: A European View*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
2. Byram, M., (2000), „Assessing intercultural competence in language teaching” *Sprogforum*, 18 (6), 8–13.
3. Derman-Sparks, L., & Olsen Edwards, J., (2010), *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: NAEYC.
4. De Wit, H., (2010), *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*, Publication commissioned by the Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders.
5. Gay, G., (1994), *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Oak Brook Illinois: North Central Regional Laboratory.
6. Hudzik, J.K., (2011), *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. Washington D.C.: NAFSA.
7. Kaikkonen, P. (2001). „Intercultural learning through foreign language education” în V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara (Eds.), *Experimental learning in foreign language education*. Harlow, UK: Longman, 61–105.
8. Knight, J. (2015). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education* (33). <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
9. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
10. Kwiek, M. (2001). „Globalization and higher education”. *Higher Education in Europe*, 26, 27–38.
11. Ministerul Educației Naționale, *Raport privind starea învățământului superior din România. 2017-2018*. <https://www.edu.ro>
12. Moldovan, V. coord. (2012). *Bibliografia Românei ca limbă străină/ Bibliografia RLS*. Cluj-Napoca: EFES.
13. Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
14. Pourkalthor, O. & Esfandiari, N. (2017). „Culture in Language Learning: Background, Issues and Implications”. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(1), 23-32.

ASUPRA POEZIEI RUINELOR. EDWARD YOUNG ȘI „NOPTILE CUGETĂRII”

Diana MARCU*

Abstract:

*The present work represents a brief approach to a theme specific to European pre-romanticism, with valences in English and Romanian literature. We focus on a prominent representative of English pre-romanticism, Edward Young and his *Nights of Contemplation*. Young's influence on European literature is undeniable, the echo of *Nights of Contemplation* being felt in German, French and, later, even in Romanian literature. Thus, the work contains, apart from the brief presentation of the poem, passages translated into Romanian that bring into discussion a series of existential problems, problems that arise from meditation on the value of human life. Young is the one who revived the tradition of the poetry of ruins, he used the abandoned places to start the meditation on the value of human life and the vanity of fate.*

Keywords: *poetry of ruins; preromanticism; eternity; the value of human life; sentimentality*

Edward Young este cel care, prin viziunea sa poetică, va contribui la schimbarea concepțiilor clasicizante ale literaturii Europei din secolul al XVIII-lea. *Noptile Cugetării* ale lui Young reprezintă poemul ce proiectează peisajul dramatic în umbrele nopții, printre stâncile colțuroase și întinderea dezolantă. Pe fondul acesta, Young a încercat să redescopere natura, să găsească un sens pentru moarte și destinul uman. *Noptile* lui Young prevestesc apariția poeziei sensibilității, a ridicării împotriva ordinii clasice și a raționalului, deși poetul încă era legat de eposul lui Milton.

Poemul didactic-meditativ de aproximativ 10000 de versuri apare în 1745, bucurându-se apoi de răsunet nu numai pe plan național cât și în întreaga Europă. Poemul este împărțit în „nouă nopți”, „fiecare o reacție la deșarta viziune ateistă sau la vaga viziune deistă, fiecare un argument în sprijinul evidentei puteri a lui Dumnezeu în natură și în sprijinul inerentei făgăduințe a veșniciei”. (Sanders, 1997, p. 309)

* Departamentul de Limbi Străine Aplicate, Universitatea din Craiova.



Indubitabil, Young a fost încadrat în grupul poezilor Școlii Cimitirului, alături de Gray, Cowper și alții din timpul său, poemul său aducând în discuție o serie de probleme existențiale, probleme ce reies din meditația asupra valorii vieții omenești. Deși un poet al cimitirului, al ruinelor și catacombelor, remarcabil este faptul că în poezia sa Young nu are nevoie să se plaseze direct în aceste locuri, în timpul meditației el se întoarce mereu spre locurile de veci, spre zonele pustiite, locuri ce îl determină să vorbească despre viață, prietenie, moarte.

„De fapt, varietatea și extinderea reflecțiilor în *Noapțile Cugetării* sunt într-un fel mai impozante decât reale. Ele prezintă o varietate a gândurilor mai mult metaforică decât substanțială. Întrebări pe care le credeam terminate și puse deoparte într-o carte sunt apoi rechemate în alta într-o metamorfoză a formei asemenea lui Proteus și într-o diversitate de culoare cameleonică. Din fericire adevărurile groaznice pe care le ilustrează sunt doar câteva și sunt simple”.¹ (Campbell, 1853, p. 511-traducere proprie)

Young vedea poezia ca trecând de rațiunea prozei, o formă de expresie ale cărei mistere merită admirate și nu explicate, iar *Noapțile cugetării* sunt expresia cea mai fină a retoricii entuziasmului de care poetul era atât de detașat.

În Noaptea I, poetul se prezintă ca *Prizonierul Întunericului* (*The Prisoner of Darkness*), dar, din acest întuneric, își găsește libertatea imaginației, noaptea îi dă prilejul de a medita asupra transformărilor. Poetul se distanțează de ciclurile naturale ale somnului și deșteptării, ale zilei și nopții ce guvernează restul „creației”. Young își explică mai târziu, în Noaptea a V-a, alegerea, căci, pentru el, întunericul este plin de Divinitate, aici Gândul și Sufletul ajung în punctul suprem acolo unde Judecătorul stă. Încă din prima noapte poetul aduce în discuție mormântul, locul unde doar visele tulbură liniștea, într-o beznă adâncă și într-o tăcere moartă. Pentru el tăcerea și beznă sunt surori gemene, fiice ale nopții în care doar gândurile pot fi auzite.

„Tăcere! Beznă! Gemene surori!/ Solemne fiice ale străvechii nopți!/ Voi ce-alăptați firavul gând și-l creșteți/ Și-l faceți rațiune și pe-această/ Coloană a-maiestății omenești/ Durați ce-ați hotărât, mă sprijiniți!/ Eu vă voi mulțumi-n mormânt; mormântul/ Empărăția voastră; e altarul/ Pe care trupul meu vi-l voi jertfi.” (Young in Levitchi, 1981, p. 4-5)

¹ Campbell, Thomas, *Specimens of the British poets: with biographical and critical notes and an essay on English poets*, publicat de Henry Carey Baird, Ed. Collins, Philadelphia, 1853, p. 511.

„After all, the variety and extent of reflection in the Night Thoughts is to a certain degree more imposing than real. They have more metaphorical than substantial variety of thought. Questions which we had thought exhausted and laid at rest in one book, are called up again in the next in a Proteus metamorphosis of shape, and a chameleon diversity of color. Happily the awful truths which they illustrate are few and simple”.

În liniștea și bezna nopții întreg peisajul este grotesc, căci, atunci când ajunge în mormânt, sufletul nu are legătură cu natura vie și fermecată ci colindă păduri fără poteci, râpe și mocirle. Este o imagine cu totul dezolantă, grotească, un peisaj ruinat ce ne face să-i plângem pe cei ce au pierit. Poetul vorbește de soarta oamenilor, de sfârșitul fiecăruia de vreme ce, deși sunt vii, gândul cercetează groapa căutând îngeri, vise sau foc ceresc.

„Să-i plângem, dar, pe cei ce nu-s pierduți?/ De ce, cu deznădejdi păgâne, groapa/ Le-o cercetează ticălosul gând?/ Ce cată? Îngeri? Vise? Foc ceresc?/ nu – ei sunt vii, trăiesc pe-acest pământ/ Nezămisliți, neaprinși; o, mai degrabă/ S-ar îndura cerescul ochi de mine,/Ce-s ca și mort – a mea este pustia!” (ibidem, p.7)

Deși viu, după pierderea celor dragi, poetul nu poate să se simtă decât mort, pustietatea este cea ce-l face pe acesta să se roage la divinitate pentru a scăpa de acest sentiment cumplit. Pentru el, acum, singur, pământul e doar o criptă a creațiunii, un tărâm al fantomelor, un loc umbrit și tainic.

„Mormintele mustesc de vii; pământul/ E trista criptă a creațiunii,/ E valea-ncinsă de chipreși a morții,/ Tărâmul goalelor fantome; totul/ E umbră-aici și tot ce este acolo/ E nevăzut: nebun e un alt crez.../ Ce trainică e lipsa de schimbare!” (ibid)

Noaptea a II-a discută problema timpului, a morții și prieteniei, conducând cititorul spre meditația asupra valorii vieții omului, a sfârșitului său inevitabil. Pentru Young, tinerețea este săracă în timp, trece mult prea repede și, „*And what its worth, ask death-beds; they can tell*”. („Ce valorează, întreabă paturile morții; ele îți pot spune”). (Young, 1798, p. 20- traducere proprie).

Timpul aici este suprem, el este eternitate iar eternitatea după Young are tot ceea ce-i face pe arhangheli să zâmbească. Totodată, omul pierde și nu folosește așa cum ar trebui timpul, „*Time wasted is existence, us'd is life*” (*Timpul pierdut este existență, folosită este viața*) (Young, 1798, p. 22 – traducere proprie). Poetul se întoarce la un moment dat cu privirea asupra locului de veci, pentru el viața este doar o mică scenă iar casa omului este mormântul. Suferim după cei pe care-i pierdem, le citim inscripțiile de pe monumentele funerare, suspinăm și știm că acesta este sfârșitul ce așteaptă pe toți.

„Scena mică-a vieții este doar un dâmb,/ Deasupra un mormânt; acea casă-a Omului,/ Unde multitudinea trăiește: Ne uităm împrejur;/ Le citim monumentele; suspinăm; și-n timp ce/ Suspınăm; ne afundăm; și suntem ce am deplorat;/ Trști, sau regretați, cu toții!” (Young, 1798, p. 28 - traducere proprie). Tot în această Noapte, poetul îi prezintă pe Lorenzo și Philander, iar, mai târziu, în Noaptea a III-a poemul este dedicat Narcisei. Aceste nume au determinat aprigi dispute legate de veridicitatea lor. S-a considerat că Philander este în realitate domnul Temple, căsătorit cu fiica vitregă a poetului, Narcissa este văzută ca fiica vitregă a sa iar Lorenzo ca fiul său.



„În general s-a crezut că Dl și Dna Temple erau Philander și Narcissa din Noaptele Cugetării.[...] Alții, în mod nehibzuit, l-au identificat pe fiul lui Young cu Lorenzo din Noaptele Cugetării. Acest lucru este absurd, căci atunci când acest personaj infidel a fost realizat de tată, fiul avea doar opt ani”.² (Cleveland, 1865, p. 555 - traducere proprie)

Noaptea a IV-a, *The Christian Triumph (Triumful Creștinătății)*, este un manifest al concepției creștine a poetului, o teologie a sentimentului pe care Young începea să o dezvolte. Antiteza este de asemenea prezentă- Pasiunea e Rațiune, prin care poetul încerca o separare între poezie și proză. Moartea reprezintă pierderea credinței în stabilitatea realității, poetul se vede ca un supraviețuitor, iar, atunci când prietenii îi dispar, supraviețuitorul moare odată cu ei. Astfel, vocea poetului este auzită de dincolo de mormânt.

„Sărmane ruine umane, clătinându-se deasupra mormântului!/ Noi, oamenii în vârstă precum bătrânii copaci,/ Vom trece dincolo de rădăcina joasă, și vom forma un tot,/ Încă mai îndrăgostiți de acest pământ jalnic?”³ (Young, *op. cit.*, p. 63-traducere proprie). Noaptea a IV-a prezintă viziunea hermeneutică a poetului prin care natura este legată de imortalitate, eternitatea se găsește în ciclul ei. Natura este văzută ca o bogăție a vieții iar singurul lucru ce poate vindeca sufletul bolnav este puterea lui Dumnezeu. Numai Dumnezeu, „[...] desparte durerea de vină, luminează viața-n moarte,/ Transformă Pământul în Rai, și-n tronuri cerești transformă/ Rămășițele oribile ale mormântului năruit”.⁴ (ibidem, p. 81- traducere proprie)

Concepția poetului despre moarte și valoarea vieții umane este prezentă de-a lungul întregului poem, Young concluzionând în cea de-a IX-a noapte *The Consolation (Consolarea)* că spiritul omului este cel ce nu poate fi oprit de sfârșitul inevitabil. Moartea este prezentă în toate lucrurile mai puțin în gândurile și simțirile omului. Poetul oferă exemplul grecilor și romanilor care acum au pierit și nu reprezintă decât un nume în istorie deși jumătate din cunoștințele noastre le datorăm lor. Faptele sunt cele ce vorbesc despre viață, căci, după moarte totul este pustiit și ruinat. „Ca Natura

² Cleveland, Dexter Charles, *A Compendium of English Literature: Chronologically Arranged, from Sir John Mandeville to William Cowper*, Printed by Collins, Philadelphia, 1865, p. 555; “It has generally been believed that Mr and Mrs Temple were the Philander and Narcissa of the Night Thoughts. [...] Some, most inconsiderately, have identified Young’s son with the Lorenzo of the Night Thoughts. This is absurd, for when this character of the finished infidel was drawn by the father, the son was only eight years old”.

³ Young, Edward, *op. cit.*, p. 63; „Poor human ruins, tott’ring o’er the grave!/ Shall we, shall aged men, like aged trees,/ Strike deeper their vile root, and closer cling,/ Still more enamour’d of this wretched soil?”.

⁴ *ibidem*, p. 81; “drives pain from guilt, lights life in death,/ Turns Earth to Heave’n, to heav’nly thrones transforms/ The ghastly ruins of the mould’ring tomb!”.

largă, ruinele noastre se-nmulțesc; moartea Omului/ E pretutindeni, mai puțin în gândul său”.⁵ (Young, *op. cit.*, p. 256 - traducere proprie)

Pentru Young lumea este ca o criptă, pâinea tot din putregai de om apare, oamenii își trăiesc viața pe pământuri sub care zac orașe de mult stinse fără a băga de seamă acest lucru, toate lucrurile sunt formate din rămășițele vremurilor trecute, pământul este cel care a luat în trecut și a redat în prezent: „*Each element partakes our scatter'd spoils*” (*În orice element e huma noastră*) (Young, *op. cit.*, p. 256). Conștiința trecerii timpului și conștiința morții sunt reduse de fapt la o singură temă, și anume aceea a imortalității. Aceasta apare în tot poemul ca o obsesie a autorului. De-a lungul *Noptilor*, omul se zbate între lumea simțurilor și lumea morală- cele două lumi separate, și totuși coexistente ale timpului și eternității. Omul este prezentat ca ființă naturală, pe de o parte, și ca ființă morală, pe de altă parte. Și, toate acestea se întâmplă pe un fundal pustiit, ruinat.

„Moartea, în sine, nu e decât un episod care invită la meditație asupra omului în general și asupra virtuților sale, cele care rămân și după dispariția sa, pe când gloria efemeră a unui rege adulat a pierit o dată cu el. [...] Aici, în vecinătatea morții, ipocrizia își pierde masca; moartea separă virtutea de impostură. [...] Pastorul Young are, evident, prin vocație, încredințarea că dincolo de moarte religia va recompensa virtutea”. (Anghelescu, 1971, p. 21-22)

Poetul nu contemplă direct ruinele, el meditează într-un peisaj de-a dreptul dezolant, prezenta movilelor de pământ sub care se odihnesc acum strămoșii, a pietrelor funerare care sunt citite din când în când de trecători, natura imobilă și tăcută, toate formează acea atmosferă sepulcrală ce-i face pe autor și pe cititori să mediteze asupra valorii vieții omului. „[...] Young, urmându-l pe Thomson, participă la cultul sensibilității a entuziasmului poetic și a caracterului secular. Sunt de părere că el mută conceptul de Entuziasm dincolo de „logica sacrificiului” cu care tinde să se oprească în poezia lui Thomson, pentru a articula o temă de autoalienare și de „străinul din sine”.⁶ (Irlam, 1999, p. 172 - traducere proprie)

Noptile lui Young prezintă o muzicalitate aparte, o muzicalitate și tonalitate oferite de prezența metaforelor, a punctelor de suspensie, a pauzelor dintre idei. Versul este liber, frazele sunt ample, gradațiile sunt pline de efect, întregul poem prezintă gesturi largi și pline de măiestrie, toate

⁵ Young, Edward, *op. cit.*, p. 256; “As Nature wide, our ruins spread; Man’s death/ Inhabits all things, but the thought of Man”.

⁶ Irlam, Shaun, *Elations: The Poetics of Enthusiasm in Eighteenth Century Britain*, Stanford University, 1999, p. 172; “[...] Young, following Thomson, participates in a sensibility cult of poetic enthusiasm and otherworldliness. I suggest that he moves the concept of Enthusiasm beyond the “logic of sacrifice” with which it tends to stop in Thomson’s poem, to articulate a subject of selfalienation and “the stranger within”.



cu impact puternic asupra cititorului. „Drama morții la Young se mărginește la patetismul unor sentimente exacerbate de *cadrul fizic*, de împrejurări, ele nu converg spre un sistem; lumea rămâne aceeași în viziunea sa, chiar dacă trăsăturile ei devin mai adânci, mai nuanțate”. (Anghelescu, *op cit.*, 23)

Influența lui Young asupra literaturii europene este netăgăduită, ecoul *Noptilor Cugetării* făcându-se simțit în literatura germană, franceză și, mai târziu, chiar și în literatura română. Spiritul melancolic a pornit de la Young și a ajuns în Franța unde, poeți precum Lamartine l-au întrecut chiar. Roland Francois Lack în lucrarea intitulată *Poetica pretextului: citind Lautreamont*, amintește de rolul pe care poemul lui Young l-a avut în trezirea sentimentalității poeziei franceze. „*Noptile Cugetării* ale lui Young, publicate în Anglia în 1745 și traduse de Le Tourneur drept *Noptile lui Young* în 1769, au fost extrem de influențabile în crearea unui public al curentului melancolic al romanticilor francezi timpurii. [...] În *Poezii* precum și în istoria literară a vieții reale, Young este îndepărtat de Lamartine”.⁷ (Lack, 1998, p. 33-34 – traducere proprie)

Tot Young este cel care a înviat tradiția poeziei ruinelor, a folosit locurile părăsite pentru a începe meditația asupra valorii vieții umane și deșertăciunii soartei. Tema ruinelor a fost mai apoi reluată de Volney în literatura franceză, iar, de aici, o serie de poeți români precum Vasile Cârlova, Ion Heliade Rădulescu sau Grigore Alexandrescu au preluat-o și au folosit-o ca bază a meditației asupra patriotismului trecut al poporului român. În literatura română, „Cavoul, mormântul, locul de spaimă în care moartea capătă o ființă aproape concretă este, ca la Young, același loc unde ipocrizia își pierde masca, unde cei buni se aleg de cei răi”. (Anghelescu, *op cit.*, p. 240)

Literatura română nu era complet lipsită de aceste influențe ale noii literaturi a sensibilității din Europa. O serie de traduceri au apărut în perioada cuprinsă între anii 1800 și 1830, traduceri ce proveneau atât din literatura de factură iluministă cât și din cea preromantică. „Între 1800 și 1830 lucrări de Jean Pierre de Florian, Edward Young, Alexander Pope, Constantin Francois de Volney, Jacques-Henri Bernardin de Saint Pierre, abatele Prévost, și contele de Chesterfield, au fost traduse”⁸ (Georgescu,

⁷ Lack, Roland Francois, *Poetics of the pretext: reading Lautreamont*, University of Exeter Press, UK, 1998, p. 33-34; „Young's *Night Thoughts* published in England in 1745 and translated by Le Tourneur as the *Nuits d'Young* in 1769, had been extremely influential in creating a public for the melancholic strain of the early French Romantics. [...] In *Poesies* as in real-life literary history, Young is superseded by Lamartine”.

⁸ Georgescu, Vlad, Călinescu, Matei, *The Romanians: a History. Romanian literature and thought in translation series*, Ohio State University Press, 1991, p. 112;

“Between 1800 and 1830 works by Jean Pierre de Florian, Edward Young, Alexander Pope, Constantin Francois de Volney, Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre, the abbé Prevost, and the earl of Chesterfield were translated”.

1991, p. 112 – traducere proprie)

Traducerile operelor străine în literatura română proveneau în special din limba franceză. Franceza a fost cea care a intermediat traduceri din engleză, multe din operele lui Byron sau Young ajungând în literatura română prin intermediul traducerilor lui Le Tourneur și Pichot. „Cum însă acești traducători – și mai ales cel dintâi – și-au permis mari libertăți față de original, omițând unele pasaje, interpolând altele, temperând stridențele stilistice și raționalizând compoziția, cititorul român a făcut cunoștință mai puțin cu textul însuși, și mai mult cu o interpretare a lui”. (Cornea, 1966, p. 55)

Cu toate acestea, traducerile au adus o contribuție importantă la formarea unui nou spirit, literatura din România a luat contact cu sentimentalismul din ce în ce mai aprig al literaturii Europei, anumite cărți traduse au fost folosite mai apoi în școli cu scop didactic, toate cu repercusiuni asupra noului mod de gândire și de exprimare a sentimentelor.

Referințe:

1. Anghelescu, M. (1971). *Preromantismul românesc*, Ed. Minerva, București.
2. Campbell, T. (1853). *Specimens of the British poets: with biographical and critical notes and an essay on English poets*, publicat de Henry Carey Baird, Ed. Collins, Philadelphia.
3. Cleveland, D. C. (1865). *A Compendium of English Literature: Chronologically Arranged, from Sir John Mandeville to William Cowper*, Printed by Collins, Philadelphia.
4. Cornea, P. (1966). *De la Alecsandrescu la Eminescu*, Ed. pentru literatură.
5. Georgescu, V. C. M. (1991). *The Romanians: a History. Romanian literature and thought in translation series*, Ohio State University Press.
6. Irlam, S. (1999). *Elations: The Poetics of Enthusiasm in Eighteenth Century Britain*, Stanford University.
7. Lack, R. F. (1998). *Poetics of the pretext: reading Lautreamont*, University of Exeter Press, UK.
8. Young, E. (1798). *Night Thoughts*, J. Radford, STP.
9. Sanders, A. (1997). *Scurtă istorie Oxford a literaturii engleze*, Ed. Univers, București.
10. Young, E. (1981). *Noaptea Cugetării*, în Levițchi, L. D. T., *Antologie de poezie engleză- de la începuturi până azi*, Ed. Minerva, București.

A COMPARATIVE AND CONTRASTIVE ANALYSIS OF INFORMATIVE TEXTS: AN OFFICIAL EU WEBSITE

Alina-Roxana POPA*

Abstract:

The paper presents an analysis of an informative text, namely an article on the history of the European Union from an official EU website, both in English and its translation into Romanian. We see how the standards of textuality are met, both its constitutive and regulative principles. Regarding the mimetism degree of the Romanian language, these texts have a roughly similar degree of formality. About differences, we note that in Romanian, there are a few lexical, syntactic and grammatical changes leading to a slight increase in the complexity of the discourse. Thus, we can speak about upgrading when translating from English into Romanian in the case of informative texts.

Keywords: *coherence, cohesion, effectiveness, explicitation, implicitation, nominalization*

The paper presents an analysis of an informative text, namely an article on the history of the European Union from an official EU website, both in English and its translation into Romanian. We will identify standards of textuality, marks of the specific technical jargon and degree of formality, as well as the degree of semantic and cultural explicitation and implicitation. The two variants are reproduced below:

2010 – 2019. A challenging decade

The global economic crisis strikes hard in Europe. The EU helps several countries to confront their difficulties and establishes the 'Banking Union' to ensure safer and more reliable banks. In 2012, the European Union is awarded the Nobel Peace Prize. Croatia becomes the 28th member of the EU in 2013. Climate change is still high on the agenda and leaders agree to reduce harmful emissions. European elections are held in 2014 and more Eurosceptics are elected into the European Parliament. A new security policy is established in the wake of the annexation of Crimea by

* Senior Lecturer PhD, The University of Craiova, The Department of Applied Modern Languages.

Russia. Religious extremism increases in the Middle East and various countries and regions around the world, leading to unrest and wars which result in many people fleeing their homes and seeking refuge in Europe. The EU is not only faced with the dilemma of how to take care of them, but also finds itself the target of several terrorist attacks. ("The History of the European Union")

2010 - 2019. Un deceniu dificil

Criza economică globală lovește puternic Europa. UE ajută mai multe țări să facă față dificultăților și pune bazele așa-numitei „uniuni bancare” pentru a face sectorul bancar mai sigur și mai fiabil. În 2012, Uniunea Europeană primește Premiul Nobel pentru Pace. În 2013, Croația devine al 28-lea stat membru al UE. Schimbările climatice reprezintă în continuare un subiect important, iar liderii politici convin să reducă emisiile poluante. La alegerile europene din 2014, în Parlamentul European sunt aleși mai mulți deputați eurosceptici. În urma anexării Crimeii de către Rusia, se stabilește o nouă politică de securitate. Creșterea extremismului religios în Orientul Mijlociu și în diferite țări și regiuni ale lumii conduce la tulburări și războaie care determină numeroase persoane să-și părăsească țara și să încerce să se refugieze în Europa. UE se confruntă nu doar cu dilema gestionării fluxului de migranți, ci și cu mai multe atacuri teroriste. ("Istoria Uniunii Europene")

Regarding the text type of these fragments, as articles in an (online) publication, they are classified as **informative texts**. Such texts are from the category of those that "explore, extend, clarify society's knowledge store of a special domain of facts by presenting and examining evidence drawn from observation and documentation" (Beaugrande/Dressler 1981: 186). As Titela Vîlceanu explains,

The informative (referential) function focuses on the external situation, on the reality outside language including reported ideas or theories i.e. the subject matter. It refers to entities, states, events, relations which constitute the real world. Content is the priority. [...] Their evaluation is based on upgrading in the sense that more specialized knowledge is provided for everyday occurrences. (Vîlceanu 2011: 48-49)

The text type also determines the type of translation strategy which is adopted. As Basil Hatim and Jeremy Munday maintain, "translators of informative texts should aim primarily for 'semantic equivalence,' and only then for connotative meanings and aesthetic values." (Hatim/Munday 2004: 284) The **translation method** in this case is **communicative**, as one of the eight types that Peter Newmark (1988) identified: "it attempts to



render the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are readily acceptable and comprehensible to the readership.” (Ordinary 2007)

Appearing in an official EU publication, which aims at providing information about the scope and character of the organization, while also sharing news on its legislation, policies and significant events, this article employs a detached, **administrative style**. Providing a short account of the last decade in the EU history, the **text layout** has a linear aspect, with short sentences and few complex structures. The language used is simple, concise, generally lacking rhetorical flourishes.

The analysis of the article will follow the seven **standards of textuality**, as its constitutive principles (cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, intertextuality), and also its regulative principles (efficiency, effectiveness, appropriateness), as defined by Beaugrande and Dressler (1981).

The article is **coherent**, as we are able to make sense of it, by supplying relations between sentences, although the unity of the text is not strongly supported by cohesive devices from one sentence to another.

Roughly, what we have in the first half of the text is a string of symmetrical structures which, in a few places, are marked by coordination elements: Subject+ Predicate + (Object) + Adverbials: “The global economic crisis strikes hard in Europe”; “In 2012, The European Union is awarded the Nobel Peace Prize”; “Climate change is still high on the agenda and leaders agree to reduce harmful emissions.”. Due to **temporal and spatial proximity** (all the events in these sentences appear as part of the 2010-2019 decade in Europe), we can bring the text together, we can make it coherent through **inferencing** (Beaugrande/Dressler 1981).

In the second half of the article, we have two more complicated complex sentences, which, from a rhetorical point of view, seem to support the idea that the historical events being previously enumerated unfold their complexity at the end in a climactic finale:

“Religious extremism increases in the Middle East and various countries and regions around the world, leading to unrest and wars which result in many people fleeing their homes and seeking refuge in Europe.”: Main sentence + Consecutive subordinate + Relative clause (the relative clause is also complex, with two – ing objects joined through coordination: “fleeing... and... seeking”).

“The EU is not only faced with the dilemma of how to take care of them, but also finds itself the target of several terrorist attacks.”: Emphatic structure, containing a correlative conjunction which entails two parallel constructions.

Between the last two sentences in the article, we also notice that coherence is activated through an **enablement** relation, using Beaugrande and Dressler's term, as the wave of refugees from the Middle East creates "the sufficient but not necessary conditions" (*Idem*) for Europe becoming the target of terrorist attacks. For purposes of clarity, **cohesive** devices signal the presence of coherent strings of sentences whose main purpose is informative. Thus, we can identify personal, reflexive and relative **pronouns** referring back to noun phrases (anaphoric reference): "The EU helps several countries to confront their difficulties"; "many people fleeing their homes"; "The EU is not only faced with the dilemma of how to take care of them, but also finds itself the target"; "leading to unrest and wars which result in [...]".

We also notice eight occurrences of the coordinating **conjunction** "and", which helps to avoid repetition ("The EU helps several countries to confront their difficulties and establishes the 'Banking Union'"), to link two related qualities ("to ensure safer and more reliable banks"), or signals parallel structures ("European elections are held in 2014 and more Eurosceptics are elected"). As stated above, the correlative conjunction "not only...but also" is employed for rhetorical purposes.

Intentionality is the next standard of textuality that can be traced in this article, a user-centered notion, which concerns "the text producer's attitude that the set of occurrences should constitute a cohesive and coherent text instrumental in fulfilling the producer's intentions" (*Idem*: 7). In our case, the text producer's intentions are to provide information on the history of Europe.

Regarding the text **acceptability**, it is defined as "the text receiver's attitude that the set of occurrences should constitute a cohesive and coherent text having some use or relevance for the receiver" (*Idem*: 9). Acceptability is activated by the article readers' desire to acquire knowledge on the history of an organization from a trustworthy source, i.e. an official publication of the European Union.

The text is also **informative**, a standard of textuality which "concerns the extent to which the occurrences of the presented text are expected vs. unexpected or known vs. unknown/certain." (Beaugrande/Dressler 1981: 9). Thus, although the **form** of the text is predictable, in the sense that the reader is not expected to process play-upon-words or intricate relations among sentences, the **content** of the text provides information that is supposed to be of interest, at least from the point of view of someone who accesses the publication in order to search for succinct information on the history of the EU.



The article title demands attention as an informative structure with respect to its form, since it belongs to the category of nominal titles, i.e. constructions that “can be interpreted as appositional or elliptical, their structure being specific to definitions” (Zafiu 2001) (my translation)¹⁹⁶. Thus, this nominal title (“2010 – 2019. A challenging decade”) sets the content of the ensuing fragment as coherent in the discourse economy.

Further on, **situationality** is another standard of textuality, which “concerns the factors which make the text relevant to a situation of occurrence.” (Beaugrande/ Dressler 1981: 10) According to the same authors, “the sense and use of the text are decided via the situation” (*Ibidem*) Therefore, we can say that situationality defines this text in terms of its economy, as the length of the text and its selection of events are not extensive. The purpose of the article is not to give a detailed account of the EU history, since it is not a history textbook, but part of an informative publication with a more varied and restricted informative scope.

Intertextuality, the seventh constitutive standard of textuality, is mainly traceable through the use of notions which the text does not define itself, but are dependent upon the readers’ knowledge of previously encountered texts. Thus, proper names are particularly noteworthy (the Nobel Peace Prize, Croatia, the Middle East, Eurosceptics, the European Parliament, Crimea, Russia), as well as names of phenomena (“climate change”, “harmful emissions”, “religious extremism”, “security policy”, “terrorist attacks”). Overall, we note that the level of encyclopedic knowledge required from the readers in order to be able to process the text is an average one, the target readership being the general public, not a highly specialized audience.

From the point of view of the regulative principles, **efficiency** depends on a text “communicating with a minimum expenditure of effort by the participants”, while **effectiveness** depends “on its leaving a strong impression and creating favourable conditions for attaining a goal. The **appropriateness** of a text is the agreement between its setting and the ways in which the standards of textuality are upheld.” (Beaugrande/Dressler 1981: 11)

Thus, the text is efficient, in the sense that it follows a given format and layout, that of an online article on an official website, respecting a word-count limit. Being readily accessible via the Internet, it is also effective, as it conveys general information on a given subject, i.e. the history of the E.U., for those who want to get familiar with basic notions

¹ In the original: “[construcții] interpretabile ca apozitionale sau ca eliptice, cu structura specifică unor definiții” (Zafiu 2001).

about this organization, using various lexical, grammatical and syntactic procedures. Finally, it is appropriate, since the discourse is well-formed, with clear grammatical sequences and a specific degree of formality, while providing content that is suitable to that specific situation.

Regarding the **formality** degree of the text, as we have already established, here we have a detached, administrative style, which is mainly formal in character: we note the objective presentation of facts and the absence of metaphorical language.

In addition to the cohesive devices discussed above, which support coherence and a clear understanding of the message, another mark of formality in this text is the extensive use of the **passive voice**: “European elections are held in 2014 and more Eurosceptics are elected into the European Parliament. A new security policy is established in the wake of the annexation of Crimea by Russia.” The use of **personal, reflexive pronouns** and **possessive adjectives** is restricted to the 3rd person, also in order to keep objective distance: “their difficulties”; “people fleeing their homes”; “take care of them”, “finds itself”.

The reference to **entities that are strictly identifiable** (“the EU”, “the ‘Banking Union’”, “the European Parliament”) is also a mark of a discourse with claims to objectivity. Rhetorically, there is mention of **extrinsic proofs and verifiable recorded facts**: “Croatia becomes the 28th member of the EU in 2013.”; “A new security policy is established in the wake of the annexation of Crimea by Russia.” From the point of view of **punctuation**, we also note that the text is composed of a string of statements marked by full stops at the end of sentences, with no direct questions or exclamations, this also being a mark of formality.

Also a mark of formal texts is the use of **vocabulary** terms constructed from a **Latin or Greek root** which, along with cultural items, are more and more frequently borrowed, thus resulting in the deculturalization and universalization of English (Nemark 1993): “economic crisis,” “difficulty,” “establishes,” “agenda,” “security,” “climate,” “annexation,” “religious extremism,” “various,” “refuge,” “terrorist attacks” “Eurosceptics” etc.

In order to make an analysis of the Romanian variant of the text that we have analyzed so far, we need to mention the terms **explicitation** and **implication**. Bastin (2009: 4) notes that omission is a mode of adaptation/translation, in which there is elimination or implication of part of a text. According to Kinga Klaudy.

Explicitation is the technique of making explicit in the target text information that is implicit in the source text. Explicitation (and implication) strategies are generally discussed together with addition



(and omission) strategies. [...] The concept of explicitation was first introduced by Vinay and Darbelnet, who defined it as 'a stylistic translation technique which consists of making explicit in the target language what remains implicit in the source language because it is apparent from either the context or the situation' (1958/1995: 342). (Klaudy 2009: 104)

Explicitation instances in our texts are as follows:

- "establishes the 'Banking Union'" / "pune bazele aşa-numitei „uniuni bancare": overspecification via cohesive devices or lexical additions;
- "to ensure safer and more reliable banks" / "pentru a face sectorul bancar mai sigur şi mai fiabil": expansion motivated by the need to secure referential accuracy;
- "leaders agree" / "liderii politici convin": expansion motivated by the need to secure referential accuracy;
- "more Eurosceptics are elected" / "sunt aleşi mai mulţi deputaţi eurosceptici": expansion motivated by the need to secure referential accuracy;
- "The EU is not only faced with the dilemma of how to take care of them" / "UE se confruntă nu doar cu dilema gestionării fluxului de migranţi": overspecification via cohesive devices or lexical additions (emphasis on the referential function; in this case the object is identified).

Here are also examples of implicitation:

- "Climate change is still high on the agenda" / "Schimbările climatice reprezintă în continuare un subiect important": there is upgrading, in the sense that the Romanian language disfavours instances of metaphorical language in formal contexts.
- "European elections are held in 2014 and more Eurosceptics are elected into the European Parliament." / "La alegerile europene din 2014, în Parlamentul European sunt aleşi mai mulţi deputaţi eurosceptici.": omission favours the passage from a coordinated sentence to an adverbial of time, resulting in a more complex structure, this being a mark of formality.

We also note that the **passive voice** is more extensively used in the English text:

- "the European Union is awarded the Nobel Peace Prize" / "Uniunea Europeană primeşte Premiul Nobel pentru Pace": modulation (effect – cause);
- "A new security policy is established" / "se stabileşte o nouă politică

- de securitate”: the passive voice in English versus the passive reflexive in Romanian (a verb phrase with a reflexive pronoun, which is synonymous with the passive voice (Leah 2015: 250);
- “The EU is not only faced with”/“UE se confruntă nu doar cu”: passive versus reflexive voice.

Compared to the English text, there is nominalization, which is a formal procedure that also leads to the conclusion that there is upgrading in the Romanian text: “Religious extremism increases in the Middle East and various countries and regions around the world, leading to unrest and wars”/“Creșterea extremismului religios în Orientul Mijlociu și în diferite țări și regiuni ale lumii conduce la tulburări și războaie”.

Thus, while explicitation seems to be favoured in this type of texts, due to the need of accuracy of objective descriptions, implicitation procedures also serve to upgrading the Romanian variant from the formality point of view.

Drawing a conclusion with respect to the mimetism degree of the Romanian language, because of the large number of internationalisms, mostly of Latin and Greek origin, the use of the passive voice, of the third person reference, of the preference for accurate delimitation of reference in both English and Romanian, these texts have a roughly similar degree of formality.

Regarding differences, we note that, although in this type of informative texts English does not favour metaphorical language, such instances do sometimes occur (see above). In these cases, the Romanian lexical means are more restricted when it comes to their distribution across registers. Moreover, we see that in the Romanian variant, nominalization triggering syntactic changes leads to a slightly increased complexity of the discourse. Thus, we can speak about upgrading when translating from English into Romanian in the case of informative texts.

References:

1. Bastin, Georges L. (2009). *Adaptation*, in Baker, Mona; Saldanha, Gabriela (eds.).
2. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge. 3-5.
3. Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
4. Hatim, Basil; Munday, Jeremy (eds.) (2004). *Translation. An advanced resource book*. London and New York: Routledge.
5. Klaudy, Kinga (2009). *Explicitation*, in Baker, Mona; Saldanha, Gabriela (eds.).
6. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York: Routledge. 104-108.
7. Leah, Claudia (2015). “Complexitatea diazezei în limba română”, in *The*



- Proceedings of the 'European Integration. Between Tradition and Modernity Congress, 6. Tîrgu-Mureş: Editura Universităţii „Petru Maior”.248-253.*
8. Newmark, Peter (1988). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prenticehall.
 9. Newmark, Peter (1993). *About Translation*. Clevedon & Philadelphia & Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
 10. Ordudari, Mahmoud (2007). "Translation Procedures, Strategies and Methods", in *Translation Journal*, Volume 11, No.3 July 2007. Retrieved 29 April 2010 from <http://accurapid.com/journal/41culture.htm>
 11. Vîlceanu, Titela (2011). *Translation Knowledge, Attitudes and Skills*. Craiova: Editura Universitaria.
 12. Zafiu, Rodica (2001). *Diversitate stilistică în româna actuală*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti. Retrieved 10 May 2010 from <http://www.scribd.com/doc/9163506/Rodica-Zafiu-Diversitate-Stilistica-in-Ro-mana-Actuala>

Corpus

13. Source text: "The history of the European Union". Last published 30/04/2020. Retrieved May 5th 2020 from https://europa.eu/european-union/about-eu/history_en
14. Target text: "Istoria Uniunii Europene". Last published 30/04/2020. Retrieved May 5th 2020 from https://europa.eu/european-union/about-eu/history_ro

TEACHING – A CHALLENGING PROFESSION

Andreea Mihaela STOIAN*

Abstract:

Teaching is essential for the transmission of correct information to future generations. "Teaching is a paradoxical profession. Of all the jobs that are or aspire to be professions, only teaching is expected to create the human skills and capacities that will enable individuals and organizations to survive and succeed in today's knowledge society." (Hargreaves, 2003)

Teachers are not born teachers; they become teachers through a lifelong process that involves: accumulating knowledge and experience in managing the class. So, teachers are not only lifelong learners but they also need to improve, update and change their teaching methods throughout their career. This constant effort rewards each teacher by keeping him/ her active, vigilant and closer to each generation of people that he/ she have to teach and guide. The teachers who stand out are the ones that remain in the memory of each pupil/ student through their way of teaching his/ her subject, through his/ her personality or through his/ her way of advising and counseling.

The decision of becoming a teacher could be one of the best decisions if the one who makes it has the necessary calling, patience, method and psychological skills to handle this career. Every future teacher should also receive guidance and advice from other teachers with greater experience.

Keywords: *teachers, teaching, mentors, profession, challenges*

Teaching is one of the most important parts that help a society evolve. Each generation is shaped through the learning system. Teaching and learning are interconnected – none of these two processes can function without the other. In each situation there is the person who teaches and the receiver- the learner who accumulates information. The teaching career is a challenging one because it cannot be totally predictable. Even if the teacher has plenty of resources like: books, dictionaries, technology and different ways of improving his teaching methods, when he/ she goes to class, the adventure begins. The greatest challenge of this career is represented by the learner who has to understand and afterwards use the information that he/ she receive in class.

* Senior Lecturer PhD., Department of Applied Modern Languages, University of Craiova.



“When you ask the experts of the profession to identify what makes an effective classroom they often reply <You can just tell>, They report that classroom culture is something you can feel and they add that they can ascertain the effectiveness of a teacher within quite a brief period of time. Similarly, they argue that it is readily apparent when students are engaged, enthused and extended in their learning.” (McGee& Fraser, 2012)

The teacher has to develop his own way of assessing whether or not his classes are effective or not. He/ she have to adapt existing teaching methods to the needs and characteristics of each class. The teacher needs to have a genuine consideration for his/ her class by observing the progress and the attention shown by the audience.

Teaching is not only the act of sharing knowledge; it is also communication that leads to the understanding of the challenges and demands on behalf of the learner. In fact, the learner is the core of the entire teaching-learning process because all class activities are meant to help him acquire the necessary information that will complete his education. “This demands of the teacher an understanding of the nature of the child, how well he can be motivated, directed, guided and evaluated. To understand the child, the teacher must know that:

- a) The child as a unique individual have traits peculiar to himself;
- b) The child is a product of the cultural environment where he assumes membership; and
- c) The child is influenced by social and psychological forces from the environment “(Acero& Javier& Castro,2007)

To get to know your class, your students or pupils is the first step in achieving a successful management of the class. If this first step is accomplished by the teacher, he can, then start to build class activities that will focus on the transmission of knowledge. Every class activity is adapted to the psychological and cultural background of the pupil/ student so, after careful planning, the teacher can obtain an effective teaching – learning experience.

“Planning starts with defining the directions to take, in which case efforts are geared toward a specific set of objectives. It includes preparation of purposeful teaching learning activities and provision of a wholesome classroom atmosphere that will provide the best opportunities.... All the anxieties that teachers are confronted with during the first days of teaching which usually include the setting up of priorities are diminished with the teacher acquiring more confidence as a result of careful planning “(Acero & Javier& Castro,2007)

Every future teacher needs a guide, an expert from the teaching field – a person who is able to advise him. The expert has “... an understanding

of the unique perspectives and needs of beginning teachers” (Boogren, 2015). Most of the beginning teachers enter the school/ university right after they graduate faculty. From student he/ she go to classroom as a teacher who has to manage his/her learners and produce efficient class activities. No matter his/ her subject, the beginning teacher has to make it attractive and interactive. The class has to be fascinated by the subject and the teacher has to adapt to his pupils/ students needs. Also, the beginning teacher has to find ways to integrate himself in the school/ university collective. He/ she have to communicate with his colleagues, directors and managers. This transition to the new position of teacher in a school or university can be made easier with the help of someone from inside the institution who is able to offer guidance to the new teacher.

“The benefits of mentoring new teachers have been well researched. Richard M. Ingersoll and Thomas M. Smith (2004) reported that new teachers who received support (such as a helpful mentor in the same subject area, common planning and collaboration time with teachers in the same subject area, and supportive communication with school leaders) were less likely to leave at the end of the first year than those who did not receive support “(Boogren, 2015). So, receiving support from more experienced colleagues and heads of departments proves to be an efficient way of helping the beginning teacher overcome the challenges that his career has.

To get accustomed to the school/ university in which the new teacher will have his/her classes is very important for his/ her confidence. He/ she have to be introduced to the rules of the institution, to be shown the main areas- parts of the building and to be announced when projects or different activities occur. Although some “school leaders often expect new teachers to immediately perform the same – or similar- tasks and duties as teachers with years of experience but with relatively little support. This expectation does a tremendous disservice to new teachers. Skills that appear simple and automatic for experienced teachers are often the result of years of careful practice, work and reflection”. (Boogren, 2015)

Therefore, the new teacher needs a lot of understanding from his more experienced colleagues and support from the director/ head of department or school. Even if, in the beginning, he/ she may act clumsy or may find it difficult to get around with all the activities that a teacher has to do outside the classroom, he/ she will succeed and will gain experience in time. To gain experience in the teaching field of activity requires patience, help, determination and perseverance from both parts: the new teacher as well as the institution where he teaches.

As mentioned above, the teaching career has several characteristics which make it unique. This uniqueness is represented by the fact that each



teacher holds in his hands the professional future of his class. Through education – pupils and students define their character and succeed in finding their career path. If the pupils/ students are captivated and fascinated by the subject taught by a certain teacher, they may decide to deepen their knowledge in that certain area of activity. Probably, we have all heard about stories like: I choose to become a doctor, a lawyer, a teacher, an architect or an interpreter because I had my parents or close relatives as an example or because I enjoyed my biology, math, history or foreign languages classes. These are the classes in which the teacher plays an important role because he/ she become the mentor, the friend and the role model for his/ her pupils/ students. These teachers have plenty of dedication and experience in class management in order to present their subject (no matter how difficult it is) in a simple and logical way so that his class is able to understand and afterwards apply the received information. Moreover, “ Good teaching is about gaining mastery over your subject and knowing how best to impart it to your students in more positive ways rather than mere acquisition of knowledge. It takes endless hours of reading, reflection and assimilation in your field of work.... What’s more, good teaching reflects a life-long commitment to learning “(Aphonso, 2012).

Teaching experience comes from years of practice and it can be measured through these indicators: “...performance, accomplishments, strengths, personal and profession qualities, weaknesses, negative comments, a work experience profile and suggestions for improvement... Intelligence, emotional stability, and self- control are needed in order to control the students under prevailing circumstances in the classroom”. (Inocian, 2018)

Due to the fact that this is a homage volume in the memory of the Associate Professor Phd. Elena Petre, my article is dedicated to her experience in the teaching domain and to her dedication in helping the beginning teacher (as I was 15 years ago) get accustomed to the challenges of academic teaching. Mrs Elena Petre was the head of the Department of Applied Modern Languages from the University of Craiova, a teacher, a mentor and a consoler for all the members from the department mentioned above.

She shared from her own teaching and professional experience, helping me in my first years as an English teacher. Mrs Elena Petre was an imposing person who knew exactly how to deal with every problem or circumstance that could have disturbed the teaching process. Through her dedication, guidance and experience she succeeded in forming a big family within our Departament. She helped us, the members of the Department; establish friendship relationships – be more than just work colleagues – a

fact which increased our work efficiency. It was through her social and teaching skills that she managed to unite different foreign languages teachers who had: different levels of experience and backgrounds.

Conclusions

The teaching career can be quite challenging especially in the beginning when the new teacher has to gain his own experience in managing the class. To have a mentor and a guide who is able to listen and to advise you when in need is essential. Learning teaching methods can be done by any new teacher who wants to create his own teaching style. These teaching methods are available in books, seminars, training courses but, the most important place in which you can find teaching methods is in the experience of other teachers. Communicating with other fellows from the teaching area gives the inexperienced teacher a chance to exchange ideas and opinions related to class management. An effective teacher is the one who manages his class and is able to deliver in proper conditions his knowledge.

To conclude, the effectiveness of teaching does not depend entirely on teaching style and content.” Motivation will be key too. That is, yours as a teacher to adopt or adapt your teaching style to match the purpose and learners’ needs and your ability to motivate learners through adopting a teaching style that is effective”.(Mohanna&Chambers&Wall, 2007)

References:

1. Acero, V.O. Phd & Javier, E.S Phd & Castro H.O. M.A, (2007), *Principles of Teaching I*, p. 4 and 25, published and distributed by Rex Book Store Inc, Philippine Copyright.
2. Alphonso, P, (2012), *Teacher's Toolbox: The Art of Teaching- a survival guide for today's teacher*, part A, Leadstart Publishing PVT LTD.
3. Boogren, T.H. (2015), *Supporting Beginning Teachers*, Marzano Research – *The Classroom Strategies Series*, p. 10, Printed in the United States of America, Marzano Research.
4. Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the Knowledge society. Education in the age of insecurity*. Teaching College Press, Columbia University.
5. Inocian, R.B. (2018), *Aesthetic Teaching Pedagogies – A voice of experience*, p. 16 and p. 18, Cambridge Scholars Publishing.
6. McGee C. & Fraser D. (2012), *The professional practice of teaching* (4th edition) – the electronic version of the printed book, p. 2, Cengage Learning Australia Pty Limited.
7. Mohanna K, Chambers R, Wall D, (2007), *Your Teaching Style: A Practical Guide to Understanding, Developing and Improving*, p. 78, Radcliffe Publishing.

THE SUBLIMATION OF THE BIBLICAL SPIRIT IN MIHAI EMINESCU'S *MEMENTO MORI*

Adrian-Florin BUȘU*

Abstract:

The mystical vision in Eminescu's Memento mori originates in the values contained in the Scripture. Memento mori is a poem which appeared out of a vigorous mythopoetic imagination, able to illustrate spectacular images of a splendid coherence, due to the use of the metaphysical language. It represents a culmination that has the value of a religious symbol, in which epic evocations and archaic philosophical-religious fables are adopted in order to translate the anxieties of the modern man. The complexity of this poem is explained by the versatile construction, by the axiological hiatus and by the massive presence of religious symbols.

Keywords: *knowledge, mystery, religious experience, axiological hiatus*

The deep source of the religiosity of the great poets is the appetite for the Absolute, and the search for the Absolute Truth leads to the knowledge of religion and Divinity. The identification of the grounds and consequences of the creative facts of religiosity must start from the comparative criteria. In order to discover Eminescu's religious substance, it is first necessary to observe the intimate motivations of the poet's religiosity. Among these, we distinguish at least six of them which are of primary importance:

1. a gnoseological - anthropogonic obsession supersaturated with serious accents that converge towards tragedy;
2. an interpretation of the human being in the Heideggerian sense;
3. an unusual tension of the spirit, a huge thirst for knowledge and understanding of all the original phenomena;
4. a special willingness to transgress human condition, to give content to the whole creation by approaching human and transhuman existence from the perspective of *hic et nunc* and *in aeternum*;

* Department of Applied Modern Languages, University of Craiova.



5. the national - pragmatic justification that Eminescu constantly attributed to his writing;
6. the multitude of resources in terms of artistic expressiveness from mythological - religious representations;

In Eminescu's poetry can be discussed more aspects than only the religiosity inherent in the great poets. He defines, throughout his work, a special concern for the history of religions, thus anticipating Mircea Eliade, along with deep reflections on religious issues and, therefore, the transfiguration of what he had discovered, that is the conversion of these into sustainable artistic substance. Eminescu is not a religious poet who reported his creation to God, such as Saint Gregory of Nazians, Romanos the Melodist, Simeon the New Theologian, John of the Cross, Teresa of Avila, Dante, Milton, Paul Claudel, Nechifor Crainic or Vasile Voiculescu. He belongs to the series of those creators in whose work religiosity persists as a diffuse aspiration, such as Edgar Allan Poe, Baudelaire, Rilke, T.S. Elliot, Arghezi and Blaga. As a *kavi* poet, Eminescu projects authentic inner religious feelings into a vision of universal openness.

An integral knowledge of Eminescu's religious issues can be reached by following the philosophy courses which the poet attended, his readings, his notes from manuscripts and ideas expressed as a journalist, all this knowledge melting into artistic creation. He had his first contact with religion in his family, and from adolescence he began a vast self-education. In this religious environment, the active term was God, and the passive term was the poet himself, he who receives the Truth, which is a mystery to him. The difference between mysticism and poetry is the intensified experience, even if the means of expression bring these two closer. The presence of metaphysics and the visionary force of symbols are the elements that separate them. The symbols of the mystics impress with their power of suggestion and emotional charge, but their expressions are not perceived as poetry. The mode of expression of the mystic and that of the poet are distinguished by the intensity of the spiritual experience. The first reaches sublimation by breaking ties with the profane, whereas the poet, in the aspiration to obtain enlightenment by heavenly grace, remains in his humble condition of created human being. The poet cannot overcome the barrier of words, which do not express the first Truth, but are only his appearances. That is why it seems that poetry is confined to the natural world, and Eminescu illustrates the highest stage of religious experience that can be expressed in words.

Eminescu's preference in selecting certain religious symbols is significant. The relationship between moment and eternity and the



relationship between Man and Divinity in *Memento mori* is resolved in the biblical spirit, but specific to Mihai Eminescu is the tragic apotheosis of the identification and spiritual reliving of biblical symbols. The original title of the poem *Memento mori* was *Vanity of Vanities*, obviously taken from the Bible (*Ecclesiastes*), where such symbols appear: Palestine, Zion, Cider, Jerusalem, Lebanon, kings David and Solomon. In *Iconostasis* Eminescu also used biblical names such as Hagar, Ismail, Levi or Rabon. Having good knowledge of the Bible from the pre-university period, he was especially interested in the *Song of Songs*, *The Psalms*, *The Proverbs of Solomon*, *son of David*, *King of Israel*, *The Prophets*, and *The Gospels*. The accumulation of knowledge from this period is anarchic. To get acquainted with the mysteries of the Christian religion, he read the books of Melchizedek, *The dogmatic theology of the Eastern Catholic Orthodox Church*, Iasi, 1855 and Silvestru Morariu Andrievici's, *The Orthodox Teaching of the Christian Religion of a Saint, Catholic and Apostle Church for Highschool Classes*, Vienna, 1862.

This mystical vision of the poet springs not only from the values contained in the Scripture, but also from the repeated findings in the rational and material constructions of Man. To this end, the poem *Memento mori* is a good exemple.

Memento mori is a poem born from a vigorous mythopoetic imagination, able to illustrate spectacular images of a splendid coherence, due to the metaphysical language. Between the limits of existence (beginning and end, birth and death) Eminescu places the evolutionary moment that historically designates the apogee of civilizations, from a social, cultural, ethical or religious point of view. It is a culmination that has the value of a religious symbol, of filling the historical time with lasting values. In *Memento mori*, Eminescu depicts the tension of the peak of development, of that fullness that implicitly contains the premonition of decay, of collapse. This is an aspect in which its originality can be discovered. Epic evocations and archaic philosophical-religious fables are adopted to translate his anxieties as a modern man.

What dogmatic theology tries to understand logically, by deepening the meanings, Eminescu lives as a poet, through intuition and analogy. In order to grasp the hidden meanings beyond the words of the Bible, he imagines and assumes the symbols in a reconstruction through the poetic grace of identifying with them in emotion. The intuitions of the universe are ordered in the global spirit of the Bible, as a lyrical reconstruction of human existence in the frames contained in the sacred text. The reactivated biblical text in poetic language leads to the idea that Eminescu's biblical literature is a lyrical intuition of the sacred with the



desire to live and identify the ossified truths of dogmas. Eminescu gives expression, through creation, to the divinity carried in the human being by overcoming oneself as individuality.

The theme of religious feelings which can be found in Eminescu's poetry can generate confusion, because religious poems are different from mystical poems. They are two ways of expressing a religious affectivity that bring together a wide variety of formulas, but they also differ. The object of mysticism is the union of man with God, while poetry, being religious, can be a nuance of diversified feelings, which, in the vision of the mystic person, may appear as impure. The element that separates, in essence, mysticism from religious poetry is the presence in the evocative discourse of God. Mysticism does not have its own language, which is why it used the words-symbols from everyday experience, as well as poetry. Their significance in context is mystical, whereas in Eminescu's poetry, what often seems mystical is, in fact, intensified lyrical transfiguration, communication of a feeling of the divine intuition. Eminescu's poetry finds the proper language to express the ever-present metaphysical uneasiness, since the motive of life and death is still shrouded in mystery. The motif or construction material is provided by the immediate reality, history and imagination, and for Eminescu the universe itself is proposed as the first hierophany, as a sacred figure. In nature and in its manifestations, the poet recognizes, by reflection, the image of divinity and his word will always capture in them the presence of an immanent religious element, which is not defined as a rationally formulable idea, as an abstract speculative truth, but as a feeling.

We believe that Eminescu's religious poetry must be approached sharply, given the fact that man's position in the cosmos is defined in two ways: by the choice between science and faith or by intertwining science with faith. In Eminescu's case, there can be no question of a doubling of his individuality between the human being and the poet. For the religious spirit, God is the supreme and only Truth, but the word *truth* concerning the Divine has a completely different meaning than what may be true in the natural world. The latter can be included in the poetical expression. It is certainly obtained by reasoning or experimentation. The difference between the truth of faith and that of the phenomenal world imposed the difference between the ways of approaching their essence. The conception of essences is a spiritual gift made to man. The individual person may carry the essence, but it is identified with it only in the Christian religious vision of life.

Placed in an organization that starts from the structure of the sacred text, the first image that Eminescu wants to remake in order to acquire as an esoteric truth is that of Divinity, but the inevitable failure of the Old Testament vision associated with other natural representations is due not



only to the failure of the imagination confronted with logic, but also to the innumerable mysteries which the human mind is not able to penetrate. We do not know if he was familiar with the work of the mystics, but it seems that he intuited as a poet the unsolved mysteries of Christology and the dogmatic theology and asks himself the same questions. The poet understands the eternal Creator - creature relationship in the Christian moral order, in which the terms are linked: God, immortality, freedom, absolute Truth, absolute love and salvation.

The reflection on the tragic essence of existence, on the moral destiny of man, leads the poet to the problematization of Evil. God, Nature and Man become the roots of his tragic existence, when Man becomes aware of himself and the terms opposite to him. Eminescu states that Evil becomes tragic through the consciousness of Man, thus the tragic is of individual essence, it is lyrical. The tragic hero knows that he was wrong, because otherwise he is a simple toy of destiny. The conflict provoked by the consciousness of Evil places Man in the world of the tragic, as destiny is the dominating force in the world of the epic. In the Hesiodic style, one can think of a total, comprehensive Divinity of Good and Evil. The omnipotence of this Divinity is incompatible with pure Good here on Earth, for this Good is imagined as making impossible the elaboration of a the - odicy, just as Evil is incompatible with Divine Goodness. From Epicurus to the present day, theodicy has posed insurmountable problems in the logical way, because Evil exists in the world and cannot be completely removed by Man. Theodicy makes pure theological speculations even more difficult.

The doctrine of predestination and salvation by faith alone are built on the idea of an all-powerful and all-encompassing Divinity, in which Good and Evil are combined. This is how the *dialectical theology* tries to overcome the difficulties encountered by the theodic speculations. The poet distinguishes between the moral order and the religious order, linking human existence to the idea of limit and the earthly moral order in the sense of the eschatological vision of the latter judgment, in which Divinity, Nature and Man meet, as order cannot be conceived without the beginning and the end of visible things, basically without Time and Eternity. Something of this mystical game is reflected in the small earthly order. Fear of time is one of its fundamental components. The historical development of the struggle between Good and Evil is meaningless without the existence of the idea of perfection in the architecture of our moral thinking. The idea of infinite progress is incompatible with the idea of order and the idea of perfection. The Creator and the created human being, the transcendent and the immanent, the authority and the freedom, the cause and the purpose are necessary terms in the construction of the moral universe. When the



pure and the impure or the virtue and the vice decide in this spectacle, then Truth, Good and Beauty merge in the eternal life. Eminescu's religious thinking does not accept the eternally open experience. Only the transcendent Truth makes the choice possible.

The poet's belief that Evil becomes tragic through the consciousness of Man derives from the anagogic interpretation of the Holy Scripture, having as a symbolic starting point the story of the stolen fruit, on which the moral universe was built. As well as creating Man in Eden, God is also the creator of the moral and social order. However, the poet also reaches the belief in the biblical truth through reflection, in a rational way, because the real lead to the existence of the Creator of the world. Because visible things cannot be conceived without a beginning and an end, the compelling idea is that the universe with its laws was not made at random - for the notion of law necessarily involves a legislator - but was created by God, who remains unknown and incomprehensible in His transcendent entity.

The relationship between Divinity and Man in Eminescu's vision must be examined carefully, because, apparently, faith alternates with denial, and a superficial analysis can lead to the conclusion of an ambiguous or contradictory position of the poet. Literary criticism was generally oriented towards dissociative analysis, discussing some fragments of his creation which, detached from the structure of coherent discourse, led either to consider the poet as a natural being, an non-religious man, who refuses any transcendence, or to labeling him as an atheist, pagan or even a Buddhist.

The complexity of *Memento mori* is explained by the versatile construction of the poem. The articulation of an integrative critical discourse must start precisely from the religious essence that is constantly hidden in variations. In other words, the nuances, detached from the configuration of the nucleus, create an axiological hiatus that cancels out the possibility of synthesis.

On the other hand, the application of a philosophical reading grid transforms Eminescu's poetic substance into a gnoseological approach that problematizes the existence of Divinity as a metaphor for aspiration to Truth, neglecting an essential aspect, namely that Eminescu's thinking does not ask questions and seeks answers, but dares to state the Absolute, because the question is, in fact, the intuition of the Absolute. As it is hard to believe that the poet is simultaneously or successively religious and non-religious or Christian and pagan, it is necessary to approach this issue from an orderly perspective, starting from the definition of religiosity as the supreme way of sublimating the human being, to the observations on the nature of the religious man which theology offers. A reading grid based on arguments of philosophy and religious psychology highlights, on the



contrary, a metaphysical poetics that preserves its freshness through intense living and, of course, through the subjectivization of the idea.

All things considered, we can conclude that Eminescu's thinking foreshadows a pure theology, built on pure religion: the relationship between Divinity and Man. It is the metaphorical expression of the inner revelation of the Divine, which underlies personal religion. The identification of the ego with God does not appear as a way of immanentist thinking, in which an attempt is made to get out of the chain through the autonomous construction of the moral universe, but it is an example of sublime art in which the religious and the aesthetic are intertwined.

References:

1. Brunner, Emil, *The Christian Doctrine of God*, Philadelphia, Westminster Press, 1950.
2. Camfield, F.W., *Revelation and the Holy Spirit*, New York, Charles Scribner's Sons, 1934.
3. Dilthey, Wilhelm, *Trăire și poezie*, Traducere și prefață de Marian Popa, Editura Univers, București, 1977.
4. Eliade, Mircea, *Sacrul și profanul*, Editura Humanitas, București, 1995.
5. Gadamer, Hans, Georg, *Truth and Method*, The Seabury, New York, 1975.
6. Hamilton, Kenneth, *To Turn from Idols*, Grand Rapids, 1973.
7. Paleologu-Matta, Svetlana, *Jurnal hermeneutic*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 1997.
8. Thiselton, A.C., *The Two Horizons: New Testament Hermeneutics and Philosophical Descriptions with Special Reference to Heidegger, Buttman, Gadamer and Wittgenstein*, Grand Rapids: Eerdmansand Exter: Paternoster, 1980.

TRANSFORMATION – A RECURRENT THEME ACROSS J. K. ROWLING'S *HARRY POTTER* NOVELS

Georgiana-Silvia LEOTESCU*

Abstract:

The focus of this paper is to highlight that transformation plays a significant role in the narrative structure of the Harry Potter novels, especially in J. K. Rowling's manner of converting the mundane into the magical. By applying the Formalist distinction, the plot remains the same in its essence, but the narrative (the story "thread") is altered (for different effects: therapeutic, escapist, etc.). The "transformation" becomes even more inescapable to confront when exploring a fantasy tale, where the ordinary becomes (or, to be more specific, must become) extraordinary. However, literary fantasy is not merely "entertaining" and "childish" because writers devise secondary worlds, some of which are completely different from our own. Fantasy cannot represent merely anything: knowledge of this world is paramount in order to invent another one. Moreover, the alternative world which is built within the narrative needs to be understandable in terms of its relationship to, or deviance from, our mundane world. This paper endeavours to search for and illustrate how much J. K. Rowling relies on transformation in order to manage this critical balance between the world we know and the magical one.

Keywords: *magical narrative transformation; alternative world; meticulously devised systems*

Introduction

The *Harry Potter* novels are set in a universe which comprises two different worlds that coexist but are also separated by the use of enchantments. The wizarding world is, thus, hidden from the "Muggle" world where the non-magical society resembles the author's country of origin, England. The specific location is Surrey, Little Whinging, while the time is unspecified, though readily associated with the 1990s, therefore contemporary. As such, J. K. Rowling has shaped her fantastic universe by imitating the external reality and combining the supernatural elements,

* University of Craiova.



placing her novels halfway between the “mimetic” and the “marvellous” that Rosemary Jackson referred to in 1998. It is important to point out that, unlike Lewis’s fantasy world of Narnia which is set in an alternative universe, Rowling’s wizarding world exists alongside the real England of the 1990s. Furthermore, the option to set the main narrative in this period of time alienates Harry Potter’s experiences at the boarding school from Frodo’s heroic quest which is set in a mythic past, specifically in J.R.R. Tolkien’s uniquely elaborated Middle-earth from *The Lord of the Rings*. J.K. Rowling works her magic through transformation – a significant element in the narrative structure across the series and a recurrent theme at the heart of the story. The plot remains the same, but the connecting flow, and thus the story presented to the audience is changed. Magic transforms the ordinary into something else, which is just what Rowling accomplishes through narrative. Although the wizarding world seems to be a prolonged version of our own, mimicking its concerns, bureaucratic structure, and weaknesses, narrative transformation makes it more concrete than the culture whose discourse, traditions, and customs it mirrors. The scope of this paper is to illustrate how transformation enables Rowling’s audience to experience a complete, but different, literary landscape with its own educational and financial systems, hospital to care for the injured, political structure, means of communication, law enforcement and shopping mall. The universal patterns evoke the same response in readers who perceive Rowling’s world as credible enough to identify with (mimetic), and entertaining due to the infusion of supernatural elements (marvellous). It is important to mention that this research based on transformation can easily be applied on several other topics and generate interesting angles of analysis: the transformative power of language, precisely a focus on the complex charms and their effect, the manner in which the wizarding press transforms the subject matter as another manifestation of the transformative power of discourse, the characters’ development, focusing on the presence of shape shifters such as werewolves, Animagi, Metamorphmagi or Boggarts, magical artefacts developed as agents of alteration, and so on.

Magical narrative transformations

Hogwarts School with its three highest Towers – Ravenclaw, Astronomy and Gryffindor – (Rowling, 2007:491) and turrets, one hundred and forty-two moving staircases, extended and lofty corridors, own comfortable common rooms which lead to students’ dormitories according to gender and year of attendance, represents one of the most resonant castles in modern fantasy. J.K. Rowling portrays Hogwarts School of

Witchcraft and Wizardry as an educational place akin to a British public school. Hogwarts is a co-educational institution, because both boys and girls can attend this premier (and apparently only) boarding school if they receive an acceptance letter. But the selection criteria do not truly conform to the British public schools during the Victorian age, which focused primarily on social status or financial wealth. Rather, Rowling changes the theme of wealth and class distinction (which features predominantly in all pre- Second World War school stories) by converting it to wizarding and non-wizarding (or “Muggle”) heritage. Thus, in order to attend Hogwarts, students can either come from old pure-blood wizarding families or become the first witch or wizard of their kin. Unlike real students, Hogwarts pupils use wands, parchment, quills and, of course, ink during their classes, which seems incompatible with the digital logic of our Muggle world, and at the same time, arouses excitement and wonder. With regards to curriculum, the British writer offers a wide array of classes, but also implies that the most important lessons that one learns in school do not occur during class instruction. Magic is clearly a permanent element since students are taught Astronomy, Herbology, History of Magic, Charms, Transfiguration, Potions, Defence Against the Dark Arts, Divination, Flying, Care of Magical Creatures, Study of Ancient Runes, Muggle Studies or Arithmancy.

As Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry appears to exist in contemporary England, so is a magical financial system secured “hundreds of miles under London” (Rowling, 1997: 51), in “a snowy-white building which towered over the other little shops” (Rowling, 1997: 56). The wizarding bank is called Gringotts and readers learn right from the earlier pages of the first novel that it is run by goblins. The economics of the magical world is quite simple, because the currency is based on three precious metal coins: “Galleons” are Muggle gold, “Sickles” represent silver, and “Knuts” are bronze. Rowling even offers a correspondence between the three where “seventeen Silver to a Galleon and twenty-nine Knuts to a Sickle” equals a fair transaction (Rowling, 1997: 58). Wizards and witches can visit the bank to perform two services: enquire about the vault storage of valuables and visit them or exchange Muggle money with wizarding coins. Harry Potter visits his own vault in the first novel and allows us to share his excitement as he discovers a rather Dickensian looking establishment, with a marble-paved floor and long counters placed down its extended space.

The British writer’s imagination has also devised a hospital for wizards and witches to be healed and taken care of (since many spells can easily go wrong, of course). Rowling projects in her invention every human being’s dream and desire for medicine to evolve as quickly as possible, thus



she refers to those who cure the wizarding community as Healers, not “those Muggle nutters that cut people up” (Rowling, 2003: 428). Consequently, she is inspired to call it St. Mungo’s Hospital for Magical Maladies and Injuries. Like Gringotts bank, the hospital system is located in London and accessible through the window of an apparently derelict building called Purge & Dowse Ltd. In order to render this wizarding location as believable as possible, the author offers us a precise description of the space as if she is expecting us to put it to good use and wander (or wonder) like Harry Potter in the magical universe. The floor guide features five floors, with an additional note bearing Rowling’s characteristic humorous tone: “IF YOU ARE UNSURE WHERE TO GO, INCAPABLE OF NORMAL SPEECH OR UNABLE TO REMEMBER WHY YOU ARE HERE, OUR WELCOME WITCH WILL BE PLEASED TO HELP.” (Rowling, 2003: 430-431).

The institution which governs the wizarding world and, inevitably, controls the educational system as well is the Ministry of Magic. Readers learn at the same time with Harry Potter in the fifth novel that access into the Ministry is gained by taking the underground, reaching a central station in London, following a side road, and entering an old red telephone box. The exploration is done via one of the many lifts placed at the eighth floor and as the elevator ascends, the levels of the Ministry follow a reverse order stated by a voice that announces the department and subdivisions residing on each floor. After the Ministry changes the time and venue of Harry’s hearing, the boy and Mr. Weasley have to reach level nine, where the Department of Mysteries resides and go down another set of stairs to reach the old Courtrooms, specifically Courtroom Ten (Rowling, 2003: 123). The British writer does not specify that Level One is home for the Minister for Magic and Support Staff until the final volume (Rowling, 2007: 201), thus finally offering us a complete picture of the imposing ten-story building. Beside the description of the Ministry of Magic on a structural level, Rowling appoints different characters to manage the departments and commissions to emphasize that all forms of organization need figures of authority to run them, no matter if the universe is a real or a magical one. Naturally, the leading role is played by the Minister for Magic, a position which undergoes several changes along the series, due to the continuous rise of the Dark forces that proves to be unmanageable by the first Minister – Cornelius Oswald Fudge (Rowling, 2003: 127) – whose place is taken by Rufus Scrimgeour, previously Head of Auror office, and after Scrimgeour’s murder, by Pius Thicknesse in the seventh novel. The tableau of the political system and those in position of authority is complete when Rowling grants her readers access to different laws and decrees that govern the magical community. Once more, the purpose is to



mirror the readers' familiar system of control and, whenever the law is not respected, punishment. However, law enforcement in the magical world is even more problematic and legislation must be followed accordingly, since any irresponsible behaviour may lead to Muggles noticing the presence of wizards and witches that live alongside them – a breach of the International Statute of Secrecy.

Whilst the educational system in Rowling's fantastic universe is part of a broader political system and, thus, controlled by the Ministry of Magic, media are by no means obliterated, instead they add authenticity to the magical world that mirrors our own. It is precisely because the *Daily Prophet* (the most popular newspaper in the wizarding community) often plays important (and, sometimes, perilous) functions such as propaganda machine and political watchdog, that its examination follows the discussion on the Ministry of Magic. Beside newspapers, there is also *The Quibbler* that Rowling creates in order to render conspiracy theories or reports on non-existent animals. In the fourth installment, Rowling refers to the radio as the *Wizarding Wireless Network* and she even adds the acronym WWN (Rowling, 2000: 341).

Although Rowling's *Harry Potter* series is often ascribed to children's literature, it certainly features darker themes such as despair, abuse, punishment, and even death. Inside the safe haven of the magical boarding school, Azkaban prison is only mentioned in passing in the first novel, while in the second novel readers gradually understand its dreadfulness from Hagrid's reaction when being sent to it. It is only in the third book that Rowling knows she has to experiment and vary the enclosed boarding system by introducing a more ambitious dimension and far greater emotional depth. As the title suggests, *The Prisoner of Azkaban* enables the writer to spin out an even more intricate plot and develop a more dramatic and dangerous setting. The wizard prison is described as a "fortress [...] set on a tiny island, way out to sea, but they don't need walls and water to keep the prisoners in, not when they're all trapped inside their own heads, incapable of a single cheery thought. Most of them go mad within weeks." (Rowling, 1999: 140). Naturally, there are no humans guarding the prisoners and capable of draining every happy memory of one's mind. The creatures that are preventing criminals from breaking free are the foul, hideous Dementors.

All children and youngsters enjoy and celebrate a self-contained and organized community, rather than the less secure and untidy world outside. The British writer proves that she is aware of this tendency because she also designs an urban magical manifestation of a real Oxford Street, where all witches and wizards can shop freely for as much as their



hearts desire. The safe shopping environment fashioned by Rowling is called Diagon Alley. Right from the first novel, the British author dedicates an entire chapter to this magical shopping mall, managing to transform familiar Muggle shops into vivid and original stores. This technique does not only offer enduring energy to the books, but it also uncovers, at an early stage (in the fifth chapter) the writer's talent for pastiche.

Conclusions

As Manlove reminds us, "that side of fantasy all too easily condemned – wish-fulfilment, the heart of all fairy tales" is precisely what the Harry Potter books are about, because we witness an orphan boy, who finally sees structure and meaning in his life, after being maltreated by his foster family for almost eleven years. In Manlove's opinion, there was no way that Rowling's narrative could not have won the so-called tweens'¹⁹⁷ hearts and the "magical lottery" as the novels are "the fairy tale drudge", with Harry embodying every single persecuted and disregarded child, who turns into the "often feted cynosure" (Manlove, 2003: 186).

As we witness, the author possesses a skilful and barely noticeable manner to draw us into Harry's story by pouring inventive versions of familiar situations. Naturally, children are excited to learn where and how the protagonist will be learning spectacular spells and share a lot of experiences with his classmates due to the boarding system. At the same time, Rowling knows she must explore other dimensions of the magical world, by allowing the readers to steadily absorb her witty inventions with careful attention to details and order as a greater scope.

The importance of creating a "plausible" secondary world is also emphasized by Maria Nikolajeva, who claims that it is "the only indispensable phantasme" and "the most important element in fantasy" (Nikolajeva 1988: 43). Still, J. K. Rowling manages to create both a secondary world and combine it with a real one painted in the England of today. Thus, she chooses to make her secondary world a wizarding one which parallels our mundane universe. The purpose of this paper was to focus on the meticulously devised systems (educational, political, financial etc.) as a method to illustrate the wizarding world as "our culture defamiliarized, transformed and enchanted" (Behr 2005: 122).

¹ Children aged about 7-11.



References:

1. Behr, Kate. Same-as-Difference: Narrative Transformations and Intersecting Cultures in Harry Potter, *Journal of Narrative Theory* 35(1) (2005/12/01):112-132.
2. Eccleshare, Julia. *A Guide to the Harry Potter Novels*. London, New York: Continuum, 2002.
3. Hallett, Cynthia J. and Huey Peggy J. (ed.), *J.K. Rowling: Harry Potter*, London: Palgrave Macmillan, 2012.
4. Heilman, Elizabeth E. (ed.), *Critical Perspectives on Harry Potter*, 2nd edition. New York: Routledge, 2009.
5. Manlove, C. N. *Modern Fantasy: Five Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.
6. *The Impulse of Fantasy Literature*. London: Macmillan Press, 1983.
7. *From Alice to Harry Potter: Children's Fantasy in England*. Christchurch: Cybereditions, 2003.
8. Nikolajeva, Maria. *The Magic Code: The Use of Magical Patterns in Fantasy for Children*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International (Studies Published by the Swedish Institute for Children's Books, no. 31), 1988.
9. (ed.) *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press, 1995.
10. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. New York: Garland, 1996.
11. Rowling, J.K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury, 1997.
12. *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. London: Bloomsbury, 1999.
13. *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London: Bloomsbury, 2000.
14. *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. London: Bloomsbury, 2003.
15. *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury, 2007.
16. Shippey, T.A., *J.R.R. Tolkien: Author of the Century*. Boston: Houghton-Mifflin, 2001.
17. Townsend, John Rowe, *Written for Children. An Outline of English-language Children's Literature*. Harmondsworth: Kestrel Books, 1983.
18. Whited, Lana A. (ed.), *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia, MO: University of Missouri Press, 2002.