

# BULETINUL ȘTIINȚIFIC AL UNIVERSITĂȚII TEHNICE DE CONSTRUCȚII BUCUREȘTI

**tsci**  
CENTRUL DE  
RESEARCH  
AND  
SPECIALIZED  
COMMUNICATION  
INTERCULTURAL

Universitatea Tehnică de Construcții București  
Departamentul de limbi străine  
și comunicare



SERIA:

## LIMBI STRĂINE ȘI COMUNICARE

Volumul XII Nr. 1/2019

# COLEGIUL DE REDACȚIE / EDITORIAL BOARD

## **Redactor șef / Editor-in-Chief**

Sorin GĂDEANU, Universitatea Tehnică de Construcții București/Universität Wien

## **Redactor coordonator / Managing Editor**

Carmen ARDELEAN, Universitatea Tehnică de Construcții București

## **Consiliul științific / Scientific Committee**

Cecilia CONDEI, Universitatea din Craiova

Bernard DARBORD, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Tsvetelina HARAKCHIYSKA, Universitatea „Angel Kanchev” din Ruse

Wojciech KLEPUSZEWSKI, Politechnika Koszalińska

Zoia MANOLESCU, Arizona State University

Manuel MOREIRA DA SILVA, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Felix NICOLAU, Universitatea Tehnică de Construcții București, membru al Uniunii Scriitorilor din România

Ileana Alexandra ORLICH, Arizona State University

Alexandra ODDO, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Jean PEETERS, Université de Bretagne-Sud

Angela SOLCAN, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

## **Redactori executivi permanenți / Permanent Executive Editors**

Mălina GURGU

Marina-Cristiana ROTARU

Mirel ANGHEL

## **Tehnoredactare, design și copertă / Desktop publishing, design and covers**

Mălina GURGU

**ISSN 2537 - 5040**

**ISSN-L 2068 - 8202**

## **REDACȚIA / ADDRESS**

Bd. Lacul Tei 124

020396 București, România

Tel. +40 21 242 54 32

Fax +40 21 242 07 81

e-mail: [lsc@utcb.ro](mailto:lsc@utcb.ro)

**BULETINUL ȘTIINȚIFIC AL UNIVERSITĂȚII  
TEHNICE DE CONSTRUCȚII BUCUREȘTI**

**Seria:**

**Limbi străine și  
comunicare**

NUMĂR TEMATIC

**PREDAREA LIMBII ROMÂNE PENTRU STRĂINI:  
ABORDĂRI ȘI PROVOCĂRI**

**Vol. XII**

**Nr. 1/2019**

**ISSN 2537 - 5040  
ISSN-L 2068 - 8202**

**CONSPRESS**



**BUCUREȘTI**

*With respect to documents available in this journal neither UTCB nor any of its employees make any warranty, express or implied, or assume any legal liability or responsibility for the accuracy, completeness, or usefulness of any information, apparatus, product, or process disclosed. It should be clear that the views expressed in the present scientific journal belong to the contributors. Each contributor is responsible for the data, opinions and statements appearing in their contribution.*

*Reference herein to any specific commercial products, process, or service by trade name, trademark, manufacturer, or otherwise, does not necessarily constitute or imply its endorsement, recommendation, or favouring by the UTCB or by any of its employees.*

# CUPRINS – CONTENTS

***PREZENTAREA NUMĂRULUI TEMATIC – INTRODUCTION TO THE THEMATIC ISSUE ..... 7***

## ***ARTICOLE - ARTICLES***

Oana-Luiza BARBU

**Aspecte culturale în predarea limbii române ca limbă străină (Cultural aspects in the teaching of Romanian language as a foreign language) ..... 11**

Matheus DA COSTA LAVINSCKY

**Limbile română și portugheză (The Romanian and Portuguese languages) ..... 25**

Mirel ANGHEL

**Metode de integrare a studenților anului pregătitor în sistemul educațional românesc (Methods for the integration of preparatory year students in the Romanian educational system) ..... 37**

Loredana GRIGORE-MICLEA

**La enseñanza del idioma rumano como lengua extranjera y sus altibajos entre las dificultades y los logros (The teaching of Romanian as a foreign language and its ups and downs between difficulties and achievements) ..... 49**

Mălina GURGU

**Cursurile individuale de limba română pentru străini: date empirice (One-to-one Romanian for foreigners language classes: empirical data) ..... 55**

Marinela Doina NISTEA

**Cultura și civilizația românească între fascinație și adevăr (Romanian culture and civilization between fascination and truth) ..... 70**

Alexandru POPA

<b>Probleme și particularități ale predării în cadrul anului pregătitor de limba română pentru cetățeni străini în format online (Problems and particularities of teaching during the Romanian language preparatory year for foreign citizens in an online format) .....</b>	<b>78</b>
--	-----------

**PREZENTAREA NUMĂRULUI TEMATIC  
– INTRODUCTION TO THE THEMATIC  
ISSUE**





Acest număr al *Buletinului Științific al Universității Tehnice de Construcții București Seria: Limbi Străine și Comunicare* marchează aniversarea unui an de la înființarea în cadrul Universității Tehnice de Construcții București a programului de studii pregătitoare de limba română pentru cetățenii străini care doresc să urmeze o specializare la o universitate din România.

Crearea acestui an pregătitor face parte din strategia de internaționalizare a universității, prin care oferta educațională devine accesibilă unor candidați dintr-o arie geografică din ce în ce mai extinsă. Astfel, numai în acest prim an de existență, de program au beneficiat studenți din America de Sud, Europa, Asia și Africa.

Ne face plăcere să găzduim în paginile revistei noastre contribuții legate de predarea limbii române pentru străini, precum și de cultura și civilizația românească. Ne exprimăm convingerea că rezultatele pozitive obținute la sfârșitul acestui prim an de existență a Anului Pregătitor de Limba Română pentru Studenții Străini sunt un prim pas către dezvoltarea sa durabilă.

Comitetul de redacție

This issue of the *Scientific Journal of the Technical University of Civil Engineering Bucharest Series: Foreign Languages and Communication* marks the first anniversary of the programme of preparatory studies in Romanian within the Technical University of Civil Engineering Bucharest. The curriculum is intended for foreign citizens who want to attend an accredited study programme in a Romanian university.

The creation of this preparatory year is part of the university's strategy for internationalisation whereby the educational offer is accessible to candidates from a wider geographical area. Consequently, in this first year only, students from South America, Europe, Asia and Africa have benefitted from this programme.

We are glad to welcome contributions related to the teaching of Romanian as a foreign language as well as contributions related to Romanian culture and civilisation. We are confident that the positive results obtained so far within the Preparatory Year of Romanian Language for Foreign Students are the first step towards its sustainable development.

The Editors



**ARTICOLE – ARTICLES**



# ASPECTE CULTURALE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

## (CULTURAL ASPECTS IN THE TEACHING OF ROMANIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE)

Oana-Luiza BARBU

**Abstract:** Language and culture are two concepts that are deeply rooted in each other, co-dependent, as Brown pointed out (2000: 177). This relation is visible in the process of teaching a foreign language, when the teacher must manifest a developed cultural awareness in order to better integrate the culture in the teaching process of the target language. This article aims to review part of the literature that approached the relationship between language and culture and to discuss the cultural aspects that must be considered while teaching a foreign language. For exemplification, we have chosen the teaching of Romanian language as a foreign language.

**Keywords:** *language; culture; Romanian language; teaching; learning*

### Introducere

Lumea în care trăim este o lume globalizată și multiculturală, o lume în care expunerea la diverse contexte interculturale și-a pierdut caracterul ocazional, devenind parte din viața noastră de zi cu zi. Fie că vorbim despre mediul academic, care trece printr-un proces de internaționalizare, cel puțin la nivelul învățământului superior, fie că vorbim despre mediul profesional, dominat de companii multinaționale, interacțiunea cu persoane cu un alt profil lingvistic și cultural a devenit foarte frecventă.

Această dinamică a atras după sine nevoia de a cunoaște mai multe limbi străine, astfel încât interacțiunea să fie posibilă și eficientă. Astfel, multilingvismul a devenit realitatea zilelor noastre. Prin multilingvism înțelegem „abilitatea de a utiliza două sau mai multe limbi, fie separat, fie într-un anumit grad de amestecare a codurilor lingvistice (code-mixing). Limbile sunt folosite în funcție de scopurile urmărite, iar capacitatea de a le folosi depinde de mai mulți factori precum registrul, ocupația și educația” (McArthur, 1992: 673).

Din punct de vedere conceptual, se face diferența între multilingvismul la nivel individual și societal. La nivel individual, multilingvismul este definit drept capacitatea de a comunica în cel puțin două limbi, fie activ – oral și scris, fie pasiv – citit și ascultat” (Li, 2008: 8). La nivel societal, Comisia Europeană definește multilingvismul precum „abilitatea societăților, instituțiilor, a

grupurilor și a indivizilor de a folosi, în mod regulat, cel puțin două limbi în viața cotidiană” (Comisia Europeană, 2007: 7).

Uniunea Europeană prioritizează multilingvismul, integrându-l în propria agendă, având drept obiectiv protejarea diversității lingvistice a Europei și promovarea învățării limbilor străine. Mai exact, după întâlnirea Consiliului European de la Barcelona din 15-16 martie 2002, s-a propus drept obiectiv ca fiecare cetățean european să vorbească, pe lângă limba maternă, cel puțin două limbi străine (Consiliul European, 2002: 19).

Tot Uniunea Europeană evidențiază faptul că multilingvismul facilitează înțelegerea interculturală. Raportat la această afirmație, trebuie să avem în vedere două aspecte, atunci când ne gândim la procesul de predare-învățare a unei limbi străine: aspectele lingvistice și culturale. Procesul de predare a unei limbi străine nu presupune numai predarea acelei limbi din punct de vedere lingvistic (citit, scris, vorbit, înțeles), ci presupune și o importantă componentă culturală (comportament, mentalități, etc. specifice poporului respectiv).

Procesul de predare a unei limbă străine nu a inclus mereu această componentă culturală, deși, așa cum afirmă Brown (2000: 177), „limba este parte a culturii, iar cultura este o parte a limbii. Cele două se întrepătrund atât de complex încât nu pot fi separate fără a se pierde semnificația uneia dintre ele”.

Cercetătorii Anthony R.P. Howatt și Richard Smith (2014: 75-95) au analizat modalitatea de predare a limbilor străine (moderne) și au identificat patru etape diferite, în funcție de metoda de predare.

Prima etapă se desfășoară în perioada 1750-1880 și este denumită perioada clasică, în care metoda de predare era cea clasică (sau metoda traducerii), care se concentrează asupra analizării structurilor gramaticale și asupra traducerilor. Metoda era, mai degrabă, una literară și nu una lingvistică.

A doua perioadă este cea cuprinsă între 1880-1920, cunoscută ca perioada reformei. În această etapă se introduce o nouă metodă de predare, predarea limbii vorbite. Metoda va fi cunoscută sub denumirea de metoda directă/naturală sau metoda Berlitz, care pune accent pe conversație.

Între anii 1920-1970 se desfășoară a treia perioadă, perioada științifică în care sunt realizate cele mai multe cercetări în domeniul predării limbilor străine. Metoda folosită în această perioadă este cea situațională/orală prin care sunt încurajate exercițiile.

Ultima perioadă începe în 1970 și se continuă și în zilele noastre. Este denumită și perioada comunicativă, care promovează metoda de predare comunicativă, ce ține cont nu numai de aspectele gramaticale, ci și de celelalte competențe lingvistice pe care un individ trebuie să le dobândească, și anume ascultare, comunicare, scris, citit. Metoda de față promovează interactivitatea, interacțiunea între cursați sau între cursant și profesor, punându-se mai puțin accent pe memorarea vocabularului sau a regulilor gramaticale. Această abordare presupune implicit, ca urmare a sporirii interacțiunii, și schimburi culturale, ajutând astfel participanții la dialog să dobândească nu numai abilități de comunicare, ci abilități de comunicare interculturală.

Dacă raportăm aceste observații la predarea limbii române ca limbă străină în universitățile din România, vom constata existența programelor de învățare a limbii române pentru studenții străini, așa numitul an pregătitor de limba română. Acest program de studii regrupează, la clasă, cel mai divers colectiv de studenți din punct de vedere cultural, având în vedere că au acces la acest curs cetățeni străini din toate colțurile lumii. Diversitatea culturală a grupului de studenți impune însă o oarecare prudență din partea profesorului atunci când selectează, în procesul de predare, subiectele pe care să le trateze sau contextele socio-culturale pe care le alege pentru exersarea limbii.

Astfel, această lucrare își propune să prezinte aspectele sensibile de natură culturală care pot interveni în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină, având ca reper teoretic relația dintre limbă și cultură.

## **1. Limba și cultura. O relație complexă**

Înțelegerea la nivel teoretic a relației dintre cultură și limbă va atrage după sine și înțelegerea nevoii abordării aspectelor lingvistice și culturale într-o manieră unitară în predarea unei limbi străine.

### **1.1 Limba și cultura. Clarificări conceptuale**

Cultura este un concept complex, pentru care nu există o definiție unanim acceptată. Abordată din perspective diferite (filosofică, istorică, antropologică, istorică, psihologică, etc), cultura a devenit ceea ce Abraham Moles (1974: 45) a numit un concept cu o definiție deschisă, în sensul în care este „un termen atât de încărcat de valori diverse încât rolul său variază simțitor de la un autor la altul și pentru care s-au găsit peste 250 de definiții”.

Spre exemplificare, vom menționa câteva dintre definițiile culturii. Taylor (1871: 123) definește cultura drept „un complex de cunoștințe, credințe, artă, legi, morală, obiceiuri și orice altă abilitate și obicei dobândite de un individ în

calitatea lui de membru al societății”. Lado (1957: 111) considera cultura drept „sisteme structurate de comportamente construite”. Wiseman și Koester (1993: 30) văd cultura drept „un set învățat de interpretări comune referitoare la credințe, valori și norme care influențează comportamentul unui grup relativ mare de oameni”.

Grigore Georghiu (2001: 18) consideră că, deși sunt construite din perspective diferite, majoritatea definițiilor scot în evidență câteva elemente comune care stau la temelia culturii. Acestea sunt credințele, valorile, comportamentele, atitudinile și idealurile învățate și însușite de membrii unui grup, care le ghidează viața socială sau personală.

Conform lui Normal Goodman (1998: 48-57), atunci când ne raportăm la cultură, avem în vedere atât produsele materiale (produsele fizice), cât și nemateriale ale omului (cunoștințe, valori, simboluri, norme, obiceiuri, instituții).

Având în vedere pluralitatea culturilor, obiectele materiale și nemateriale culturale capătă sensuri diferite în funcție de societate, ducând la influențarea comportamentului și a modului de a gândi. Mai mult, acestea sunt supuse subiectivității personale, care determină modalitatea de selectare a informației și a interpretării acesteia.

Cel de-al doilea concept care ne preocupă este limba (limbajul). Ca și cultura, și limba (limbajul) este un concept cu multiple definiții. Henry Sweet (1916: 31) este de părere că limbajul reprezintă „expresia ideilor prin intermediul vorbirii – sunetele combinate în cuvinte, cuvintele sunt combinate în propoziții, această combinație răspunzând la cea a „ideilor în gânduri”. La rândul lor, Bloch și Trager (1942: 31-32) consideră că „un limbaj este un sistem de simboluri vocale arbitrar prin care un grup social cooperează”. Robert Henry Robins (2020) definește limbajul drept „un sistem de simboluri convenționale vorbite, manuale (semnate) sau scrise prin care se exprimă ființele umane, ca membri ai unui grup social și participanți la cultura acestuia. Funcțiile limbajului includ comunicarea, exprimarea identității, jocul, expresia imaginativă și eliberarea emoțională.”

Legătura dintre cele două concepte este explicată de Agar (1994: 28), conform căruia „cultura este în limbaj, iar limbajul este încărcat de cultură”. Astfel, limba devine atât un produs al culturii, cât și un instrument/vehicul de exprimare și transmitere a acesteia. Brown (2000) este de părere că limba este cel mai vizibil și mai accesibil produs cultural. Pentru Baker (2001), limba reprezintă o



parte incontestabilă a moștenirii culturale și o mare parte din cunoștințele culturale sunt exprimate tot prin limbă.

Observăm, deci, că cele două concepte sunt înțelese, la nivel teoretic, într-o strânsă legătură, iar de această relație va trebuie să se țină cont atunci când se trece la nivelul pragmatic.

## **1.2 Limba și cultura în procesul de predare-învățare**

Plecând de la observațiile teoretice de mai sus, putem spune că, atunci când studenții învață alte limbi, aceștia dobândesc cunoștințe și înțeleg mai bine și cultura care folosește acea limbă. Emmitt and Pollock (1997) consideră că cei care dobândesc numai competențe lingvistice nu vor fi cu adevărat competenți în acea limbă.

Grigorian, Bekaryan și Melkonyan (2018: 2861) întăresc această idee și consideră că actul comunicării nu va avea succes decât în situația în care competențele lingvistice se bazează și pe cele culturale, pentru a evita astfel neînțelegerile care pot apărea în timpul conversației. Trebuie avut în vedere că, în cultura interlocutorului, o propoziție, chiar dacă este corectă din punct de vedere lexical și gramatical, poate fi interpretată într-un mod diferit față de ceea ce se dorește a fi transmis.

Politzer (1959: 100-101) atenționează încă de la jumătatea secolului al XX-lea că „predarea limbii fără predarea simultană a culturii în care aceasta este folosită presupune predarea unor simboluri fără sens sau a unor simboluri de care studentul atașează semnificații greșite”. Valdes (1990: 20) consideră că predarea unei limbi străine va presupune automat și predarea culturii. Acest lucru este determinat de faptul că, în predarea unei limbi străine, fiecare lecție va avea un anumit subiect care, aproape inevitabil, va face referire la cultură într-un mod sau altul. Aceasta reține faptul că, deși atenția va fi acordată aspectelor sintactice, fonetice sau lexicale, conținutul va fi unul cultural.

Astfel, rolul profesorului care predă o limbă străină nu se limitează numai la formarea deprinderilor de citit, scris, înțeles și vorbit prin prisma aspectelor gramaticale, fonetice și de vocabular, ci și la dezvoltarea abilităților de interacțiune interculturală în spiritului respectului pentru diversitatea culturală. Dacă la începutul anilor '80 Strasheim (1981) observa că numai 10% dintre profesori se concentrau asupra culturii atunci când predau o limbă străină, studiul realizat de Moore (2006) la începutul secolului al XXI-lea arată că 80% dintre profesori foloseau aspectele culturale în jumătate din timpul dedicat procesului de predare.

Găsirea modalităților de integrare a aspectelor culturale în procesul de predare-învățare a unei limbi străine într-un mod cât mai eficient, prin evitarea aspectelor problematice din punct de vedere cultural, rămâne în continuare un deziderat.

## **2. Limba română ca limbă străină**

Într-un trecut nu foarte îndepărtat, oamenii de știință depuneau eforturi de a oferi un caracter științific limbii române și de a înființa școli cu predare în limba națională. În acel context istoric, limba reprezenta forma cea mai convingătoare de manifestare a identității culturale. Astăzi, contextul politic, economic, social și cultural este cu totul diferit, iar retorica naționalistă a fost înlocuită de retorica unității în diversitate. Deși nu este o limbă de circulație internațională, fiind catalogată drept limbă rară, limba română este studiată anual de mii de străini care doresc să învețe în România. Deși numărul programelor cu predare într-o limbă străină a crescut de la 250 în 2013 la 615 în anul universitar 2016-2017 (HG 376/2016), majoritatea programelor de studii sunt predate în limba română, iar acest lucru impune oferirea unor cursuri de învățare a limbii române pentru străini.

### **2.1. Predarea limbii române ca limbă străină. Scurt istoric**

Cercetătorii au început să se aplece asupra studiului limbii române ca limbă străină la începutul anilor 70. Legea educației (Legea 11/1968), adoptată în timpul celei de-a doua etape a regimului comunist, condus de Nicolae Ceaușescu, reflecta, într-o oarecare măsură, tendința de deschidere a regimului, atât în afacerile interne, cât și externe, dar, totodată, și promovarea principiilor promovate de ideologia național-comunistă. Legea prevedea posibilitatea cetățenilor străini de a urma studii în România, conform convențiilor internaționale. Admiterea studenților internaționali se făcea fără examen. Trebuie precizat că, în perioada comunista, studiile superioare erau oferite exclusiv în limba română, motiv pentru care cetățenii străini trebuiau să studieze, înainte, limba română. Aceste cursuri s-au transformat, în timp, într-un program de studiu de sine-stătător, dedicate atât străinilor care optează pentru studii în România cu predare în limba română. Totodată, cursurile sunt destinate și bursierilor cetățeni străini care, în baza acordurilor interguvernamentale, beneficiază de bursă pentru studii complete, condiționat de învățarea, timp de un an, a limbii române.

Conform Ordinului Ministrului Educației Naționale nr. 4866/21.08.2019, începând cu anul universitar 2019-2020, 27 de instituții de învățământ superior

din România acreditaseră ceea ce se cunoaște sub denumirea de an pregătitor de limba română pentru cetățenii străini. Trebuie menționat că, în urma procesului de reacreditare a anului pregătitor de limba română în perioada 2018-2019, standardele Agenției Române de Asigurare a Calității Învățământului Superior românesc, au impus ca materie obligatorie și un curs de cultură și civilizație românească/identitate culturală românească, reprezentând un prilej de acomodare culturală a studenților internaționali.

Dezvoltarea acestui program de studiu a impus și extinderea cercetărilor în privința predării limbii române ca limbă străină. Astfel, au apărut de-a lungul timpului, conform centralizării realizate de Victoria Moldovan (2012), peste 300 de manuale, culegeri și cărți de exerciții și alte tipuri de lucruri care abordează limba română ca limbă străină. Practicienii constată însă nevoia elaborării unei metodologii de predare a limbii române ca limbă străină, urmând modelul occidental (engleză, franceză), cu experiență în predarea limbii non-nativilor (Secrieriu, Gordon și Parpală, 2012: 22-23). În ciuda volumului destul de mare de lucrări, numai 10 dintre acestea abordează explicit aspecte culturale ale limbii române.

Necesitatea aplecării din punct de vedere științific asupra aspectelor culturale în predarea limbii române ca limbă străină derivă, așa cum am menționat anterior, din diversitatea culturală a colectivului de studenți. Dacă la alte programe de studii studenții internaționali sunt integrați unui colectiv alcătuit preponderent din studenți români, în cadrul acestui program de studii participanții la procesul de predare-învățare au, fiecare, un profil cultural diferit, care presupune o mai mare atenție la modalitatea în care sunt livrate aspectele culturale în procesul predării limbii române.

## **2.2. Aspecte culturale în predarea limbii române ca limbă străină**

În predarea limbii române ca limbă străină trebuie să se aibă în vedere două aspecte din punct de vedere cultural:

- introducerea contextului cultural în care o anumită noțiune este folosită astfel încât studentul să înțeleagă mai bine sensul acesteia și, ulterior, să aleagă în cunoștință de cauză momentul folosirii sale;
- alegerea cu atenție de către profesor a contextelor culturale pentru exemplificarea și/sau exersarea anumitor noțiuni astfel încât, într-un colectiv divers din

punct de vedere cultural, să se evite potențialele neînțelegeri sau conflicte.

Atunci când se introduc aspectele culturale în procesul de predare a unei limbi străine, trebuie să se țină cont de următoarele:

1. cultura este un proces de interpretare (Karmsch, 1993). Fiecare student înțelege și va interpreta fiecare noțiune introdusă prin prisma profilului său cultural. Uneori, păreri și interpretările pot fi diferite iar, în acest caz, atât profesorul, cât și studentul, trebuie să dea dovadă de deschidere, acceptând păreri participanților la curs, chiar dacă acestea nu corespund neapărat interpretării proprii.
2. înțelegerea culturală este o învățare constructivă (Robinson, 1985). În predarea unei limbi străine, profesorul trebuie să accepte faptul că participantul la curs va analiza și va înțelege noțiunile prin prisma experiențelor anterioare. Această înțelegere însă va influența acțiunile viitoare ale acestuia. Ciclul se reia, înțelegerea individului din punct de vedere cultural devenind din ce în ce mai largă.
3. predarea culturii nu poate fi generalizată, așa cum generalizează profesorii predarea gramaticii (Kramschi, 2003). De exemplu, în predarea gradelor de comparație, se face adesea apel la aspecte culturale pentru exemplificare. Dar, dacă exemplele de felul „Suprafața României este mai mare decât suprafața Bulgariei” sunt pertinente întrucât au valoare de adevăr și introduc elemente din geografie, exemplele de tipul „România are cele mai frumoase tradiții de sărbători” trebuie evitate, întrucât ele subestimează, chiar și involuntar, importanța și frumusețea tradițiilor din țările de proveniență ale participanților la curs, determinând generalizarea culturii României.
4. profesorii trebuie să evite stereotipurile, pe care însă Flewelling (1994) le consideră inevitabile în predarea culturii, prejudecățile (Hardly, 2001) și etnocentrismul (Liu, 1998). Spre exemplificare, atunci când se predă la nivelul B1-B2 propoziția condițională, introdusă prin „dacă”, pentru ilustrare se folosesc exercițiile de tipul „Ești român dacă...” Pentru acest tip de exercițiu se recomandă prudență, în sensul în care profesorul

trebuie să îl folosească având ca scop distrugerea stereotipurilor. Dus în această direcție, exercițiul poate fi unul benefic, întrucât dă șansa participanților la curs să distrugă, la rândul lor, stereotipuri privind propria țară/cultură, exersând, în același timp, modul de a exprima condiția în limba română.

Profesorul trebuie să fie atent la toate aceste aspecte, dar, în același timp, să introducă natural și relaxat contextele culturale pentru exemplificarea/exersarea noțiunilor predate. Totodată, trebuie să se arate deschis la diversele interpretări oferite de studenți, determinate de profilul cultural al acestora.

Byram (1997a) propune un model pentru integrarea aspectelor culturale în predarea unei limbi străine prin apelul la culturile și limbile native ale participanților la curs. Prima abordare presupune folosirea limbii native a participanților drept un mediu pentru studierea culturii, iar a doua abordare presupune integrarea limbii și a culturii prin folosirea limbii străine studiate. Cele patru elemente sunt:

1. învățarea limbii – punându-se mai mult accent pe folosirea limbii și a contextului printr-o abordare culturală;
2. conștientizarea limbii – participanții la curs pot analiza și înțelege relația dintre limbă și fenomenele culturale;
3. conștientizarea culturii – dezvoltarea conștientizării culturii printre studenți este unul dintre obiectivele profesorilor care predau o limba străină;
4. experiența culturală – se referă la experiența directă pe care limba respectivă o are cu acea cultură.

Trebuie însă avut în vedere că cele patru componente nu trebuie predate diferențiat, cum însuși Byram (1991: 29) atrage atenția, ci trebuie abordate unitar. Avantajul acestei abordări este că participanții la curs învață să se înțeleagă atât pe ei, cât și lumea din jurul lor, și nu doar din punct de vedere lingvistic, ci și cultural.

Profesorii care integrează aspectele culturale în procesul de predare a unei limbi străine trebuie să aibă în vedere profilul lingvistic al participanților la curs, atitudinea, comportamentul și stilul de învățare. Toți acești factori contribuie la participarea lor activă la curs, dezvoltându-și astfel competența de comunicare interculturală.

Cele mai „sigure” contexte culturale prin care se pot evita stereotipurile și prejudecățile și care pot ajuta la exemplificarea și exersarea limbii sunt cele referitoare la climă, îmbrăcăminte, mâncare, geografie, activități de petrecere a timpului liber, sport, transport, vacanță, educație, familie, animale de companie, demografie. Cu ceva mai multă prudență pot fi alese și contexte privind religia, istoria, umorul, tradițiile și obiceiurile, comunicarea non-verbală, etc. Scopul abordării acestor tematici este de a trezi interesul studenților asupra culturii țării în care au decis să-și urmeze studiile, asupra propriei culturi și asupra culturii colegilor de grupă. Prin folosirea comparațiilor nu se are în vedere subestimarea vreuneia dintre culturile discutate, ci lărgirea bagajului de cunoștințe al studenților și de conștientizare a faptului că, deși anumite elemente ale culturii devin globalizate, diversitatea culturală și specificitatea culturii se păstrează (Cakir, 2006: 159-160).

La fel de importante sunt și materialele didactice folosite în integrarea aspectelor culturale în predarea unei limbi străine. Cele mai la îndemână materiale didactice sunt textele care conțin informații culturale, adaptate la noțiunea lingvistică ce se dorește a fi predată. De exemplu, în predarea perfectului compus poate fi folosit un text care să prezinte istoria construirii unui obiectiv turistic cultural, în exersarea timpului prezent se poate utiliza un text care să descrie, succint, România sau, în predarea adjectivelor, se poate face apel la descrierea unei personalități marcate a României, cerându-li-se, ulterior, cursanților, să descrie și ei o personalitate din țara lor de origine.

Lange (1999) consideră însă că textele prezintă cultura ca pe un element static, dar că studenții de astăzi răspund mai activ și mai entuziast la materialele digitale (materiale audio și video, jocuri). Prin dinamismul lor, acestea oferă un acces direct către diverse practici și produse culturale. Astfel, cursanții se transformă din receptori pasivi de informație în anchetatori care investighează și descoperă singuri nu numai propria cultură, ci și o alta nouă.

La rândul lui, profesorul trebuie să adapteze materialele tradiționale, tipărite, la era digitală în care studenții se simt mai confortabili. Astfel, prin folosirea filmulețelor de prezentare, prin crearea unor jocuri online sau prin oferirea recomandărilor de filme și muzică, studenții continuă procesul învățării și în afara sălii de curs. Astfel, atât profesorul, cât și studentul devin participanți ai mediului interactiv.

Profesorul trebuie să aleagă însă cu mare atenție materialele video pe care decide să le folosească în procesul de predare. Videoclipurile de prezentare a țării, a unui obicei sau a unei personalități marcante pot fi instrumente utile,

pe baza cărora cursanții pot alcătui scurte texte sau rezumate, exprimând în scris ceea ce au văzut și ceea ce au înțeles în urma vizionării lor.

Jocurile sau testele interactive pot fi create folosind aplicații precum Kahoot! sau SurveyMonkey. Fie că sunt întrebări grilă, întrebări cu răspuns deschis sau de tipul adevărat sau fals, plecând de la o afirmație sau chiar o imagine, această uneltă este foarte dinamică și permite încorporarea cu succes a aspectelor culturale.

Și muzica poate fi un instrument util atât pentru profesori, cât și pentru studenți. Confruntând versurile cu melodia, cursanții pot exersa pronunția și își pot îmbogăți vocabularul. Un bun exemplu de melodii cu versuri simple, cu un vocabular accesibil, sunt melodiile artistului Smiley, „Acasă”, „Oarecare”, „Cai verzi pe pereți” (introducerea expresiilor) sau ale trupei TAXI, „Ca și” (introducerea celor mai frecvente greșeli de exprimare în limba română), „Ești iubibilă” (ca punct de plecare pentru explicarea procesului de derivare și a diferențierii între cuvintele din vocabularul curent și a efemeridelor lexicale).

O altă modalitate interactivă care poate integra ușor elemente culturale este jocul de rol, folosit în special în formarea deprinderilor de comunicare orală. Această metodă implică participarea activă a studenților, dezvoltându-le abilitățile de comunicare și, dacă dialogul are loc pe fondul unui context cultural (mâncare tradițională, călătorie prin țară, invitație la nuntă/botez, etc) îi ajută pe aceștia să dobândească și competențe de comunicare interculturală. În acest tip de activitate, profesorul are rolul de a corecta greșelile de exprimare, dar și de a urmări, din umbră, ca dialogul să se îndrepte într-o direcție corectă din punct de vedere cultural, taxând eventualele derapaje într-o manieră care să nu descurajeze însă participarea cursantului.

## **Concluzii**

Prezentul articol și-a propus clarificarea conceptuală a relației dintre limbă și cultură și a implicației acestei relații în procesul de predare a unei limbi străine. Studiile invocate în acest articol au arătat importanța componentei culturale în predarea unei limbi străine, căci achiziția limbii presupune, automat, și achiziția culturii care folosește acea limbă.

Totodată, lucrarea a evidențiat, luând ca punct de referință limba română ca limbă străină, faptul că integrarea aspectelor de natură culturală în procesul de predare impune din partea profesorului încă de la început manifestarea unei conștientizări culturale necesare în alegerea contextelor culturale folosite spre exemplificare și exersare și a materialelor necesare desfășurării activității.

Astfel, acesta va putea livra unui colectiv divers din punct de vedere cultural informații prin care să evite stereotipurile, prejudecățile și etnocentrismul și care, în același timp, să trezească interesul cursanților pentru propria cultură, cultura care folosește limba studiată, dar și cultura colegilor de grupă.

## Bibliografie

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd edition). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bloch, B. și Trager, G. L. (1942). *Outline of linguistic analysis. Special publications of the Linguistic Society of America*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Byram, M. (1991). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In D. Buttjes și M. Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards in Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997). Cultural Awareness as Vocabulary Learning. *Language Learning Journal*, 16, 51-57.
- Cakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5, 67-72.
- Emitt, M. P. J. și Komesaroff, L. (2003). *Language and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmitt, M. și Pollock, J. (1997). *Language and Learning* (2nd edition). South Melbourne: Oxford University Press.
- European Commission. (2007). Final report: High level group on multilingualism. Consultat la adresa <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0a1339f-f181-4de5-abd3-130180f177c7>.
- European Council. (2002). Presidency Conclusions – Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002. Consultat la adresa [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf)
- Flewelling, J. L. (1994). The Teaching of Culture: Guidelines from the National Core French Study of Canada. *Foreign Language Annals*, 27(2), 133-142.
- Georgiu, G. (2001). *Filosofia culturii. Curs Universitar*. Disponibil la <https://ro.scribd.com/document/396301875/9604584-Filosofia-Culturii-pdf>.
- Goodman, N. (1998). *Introducere în sociologie*. București. Editura Lider.
- Gregorian, N. M, Bekaryan N. și Melkonyan, N. (2018). The importance of cultural component in foreign language teaching process. In *10th International Conference on Education and New Learning Technologies Palma, Spain. 2-4 July, 2018* (pp. 2860-2864). doi: 10.21125/edulearn.2018.
- Hardy, A. O. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.



- Hotărârea nr. 376/2016 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/programelor de studii universitare și a structurii instituțiilor de învățământ superior pentru anul universitar 2016-2017. Consultat la adresa <https://lege5.ro/Gratuit/geytsnztg4zq/nomenclatorul-domeniilor-si-al-specializarilor-programelor-de-studii-universitare-hotarare-376-2016?dp=geydanrqge4dama>.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2003). Teaching language along the cultural faultline. In D. L. Lange și R. M. Paige (eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Lado, R. (1957). How to Compare Two Cultures. In R. Lado (ed.). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lange, D. L. (1999). Planning for using the new national culture standards. In J. Phillips și R. M. Terry (eds.). *Foreign language standards: Linking research, theories and practices* (pp. 57-120). Lincolnwood, IL: National Textbook & American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Legea nr. 11/1968 privind învățământul în Republica Socialistă România. Disponibil la <https://lege5.ro/Gratuit/he2daojr/legea-nr-11-1968-privind-invatamintul-in-republica-socialista-romania>.
- Li, W. (2003). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In Wei Li and Melissa Moyer (eds.). *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*. Oxford, UK: Blackwell.
- Liu, D. (1998). Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT*, 52(1), 3-10.
- McArthur, T. (ed.) (1992). *Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Moldovan, V. (coord.) (2012). *Bibliografia românei ca limbă străină / Bibliografia RLS [References on Romanian as a foreign language/RLF]* (edition revised and completed by Antonela-Carmen Suci). Cluj-Napoca: Edition under aegis of the Institute of Romanian as a European language. EFES Publishing House.
- Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. *Foreign Language Annals*, 39(4), 579-594.
- Ordinului Ministrului Educației Naționale nr. 4866/21.08.2019.
- Philip, A., Howatt, R. și Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language from a British and European Perspective. *Language and History*, 1(57), 75-95.
- Politzer, R. (1959). Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study. In *Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching* (pp. 99-105). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Robins, R. H. (2020). Language. *Enciclopedia Britannica*. Consultat la adresa <https://www.britannica.com/topic/language>.
- Robinson, G. L. N. (1988). *Crosscultural Understanding*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Ltd.
- Secrieriu, M., Gordon, O. și Parpală, E. (coord). (2012). *Statutul științific al limbii române în universitățile străine – catalizator al lingvisticii și literaturii românești*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza.
- Sweet, H. (1916). *The History of Language*. J. M. Dent & sons.

- Strasheim, L. (1981). Establishing a professional agenda for integrating culture into the K-12 foreign languages. *The Modern Language Journal*, 65, 67-69.
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. New York: J. P. Putnam's sons.
- Valdes, J. (1990). The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course. In B. Harrison (ed.). *Culture and the Language Classroom* (pp. 20-30). London: Modern English Publications.
- Wiseman, R. L. și Koester. J. (1993). *Intercultural Communication Competence*. Newbury Park, CA: Sage.

### **About the author**

**Oana-Luiza BARBU** Ph.D., teaches Romanian as a foreign language at the Technical University of Civil Engineering Bucharest, Romania.

**E-mail:** oanaluizabarbu@gmail.com

# LIMBILE ROMÂNĂ ȘI PORTUGHEZĂ

## (THE ROMANIAN AND PORTUGUESE LANGUAGES)

**Matheus DA COSTA LAVINSKY**

**Abstract:** This text aims to present similarities between the Portuguese and Romanian languages, mainly from a lexical point of view. For that, it comments on different historical, political and cultural aspects involved in the formation of these languages, their similarities and differences, and the peculiarities of the Brazilian Portuguese.

**Keywords:** *Portuguese; Romanian; Romance languages; lexicology; language formation*

### Introducere

Brazilia și România sunt situate la 10.153 de kilometri distanță (Brasil Distancia, 2020) și sunt separate de o mare, un ocean și aproape un întreg continent. Din cauza distanței dintre ele, pentru că sunt localizate în regiuni foarte diferite ale globului (America de Sud și Europa de Sud-Est) s-au format prin procese istorice complet diferite și se așteaptă să fie țări foarte diferite din punct de vedere al tradițiilor, obiceiurilor și limbii lor. Deoarece diferențele sunt aparent evidente, în acest text vom încerca să găsim asemănări între aceste două țări atât de îndepărtate din punct de vedere geografic, abordând inevitabil și diferențele lor.

Scopul general al acestui text este de a căuta elemente care să permită o comparație culturală între Brazilia și România. Pentru a face acest lucru, este necesar să se delimiteze mai întâi ceea ce se înțelege prin „cultură”, mai ales pentru că există multe semnificații pentru termen și sute de definiții.

Ne asumăm un sens antropologic mai larg pentru termen, înțelegând cultura, în general, ca mod de viață și comportamentele culturale ca și componente ale acelui mod de viață, ca o parte fundamental necesară și deosebit de umană a completării supraviețuirii biologice, printre care sunt incluse formele de organizare economică și socio-politică, religiile, artele și, la cel mai fundamental nivel, limbile. Pe scurt, cultura este înțeleasă ca un comportament uman ghidat de simboluri (Laraia, 2007).

În observarea asemănărilor culturale dintre Brazilia și România, primul și principalul punct de asemănare care trebuie remarcat este limba, deși la prima vedere portugheza vorbită în Brazilia și româna par să aibă foarte puține în comun. Astfel, atunci când alegem să abordăm similitudinile culturale dintre

Brazilia și România prin intermediul limbii, o vom face printr-una dintre cele mai fundamentale forme de cultură.

Așa cum se va observa în cele ce urmează, nu este posibil să se abordeze limba vorbită de un popor fără să se vorbească despre formarea acestuia, istoria și modul în care a fost constituit acesta. Acest lucru ne conduce neapărat la domeniul politicii și la disputele privind puterea și dominația economică implicate în formarea statelor moderne și corelativ a limbilor acestora.

## **1. Istoria și caracteristicile limbii române**

În observarea asemănărilor culturale dintre Brazilia și România, primul și principalul punct de similaritate este limba. Limba vorbită în România de astăzi, de origine latină, a fost moștenirea cuceririi Daciei antice, condusă de Decebal, de către imperiul roman sub Traian între anii 101 și 107, dar chiar înainte de acea perioadă, comercianții romani au cutreierat teritoriul dac și au observat bogățiile sale (Basetto, f.d.; Georgescu, 1984).

Dacia a fost o provincie a Imperiului Roman între 107 și 271, pentru o perioadă de 164 de ani. Aparent puțin timp pentru consolidarea unei limbi, însă specialiștii remarcă faptul că, chiar și în 50 de ani, Dacia fusese deja romanizată profund, deoarece chiar și după retragerea legiunilor romane, instituțiile Romei continuă să funcționeze, chiar dacă într-un mod precar (Basetto, f.d.).

Ulterior, odată cu împărțirea imperiului între părțile de Apus și de Răsărit, teritoriul României actuale începe să sufere influența acesteia din urmă, controlată de Bizanț sau Constantinopol. Pentru formarea limbii române, acest fapt este de o importanță fundamentală, deoarece prezența directă a Romei în regiune este diminuată și, prin urmare, a posibilității limbii latine ca referință (Basetto, f.d.).

Portugheza, spaniola, italiana și franceza s-au dezvoltat din baza comună a latinei vulgare și au început să difere de ea de-a lungul timpului. Cu toate acestea, regiunile respective în care s-au dezvoltat aceste limbi aveau în comun faptul că erau situate sub stăpânirea Imperiului Roman de Apus. Aceasta înseamnă că latina a continuat să fie prezentă ca limbă oficială în școli și instituții publice, pe lângă biserică, și să rămână limba literară, iar acest lucru a avut drept consecință faptul că aceste limbi au putut împrumuta direct din latină în dezvoltarea de cuvinte noi, spre deosebire de limba română, care a rămas în sfera culturii slavo-bizantine a Imperiului Roman de Răsărit, a cărui limbă oficială și religioasă a fost inițial greaca (Basetto, f.d.).

Și din limba greacă, româna a făcut multe împrumuturi, nu numai în perioada Imperiului Bizantin, ci și mai târziu, în perioada guvernării domnitorilor fanarioți greci, între 1711 și 1821, sub egida Constantinopolului. Multe împrumuturi nu au fost luate direct din greacă, ci și prin latină și slavă (Basseto, f.d.).

De origine greacă prin intermediul slavei vechi sunt:

<b>Greacă</b>	<b>Slavă veche</b>	<b>Română</b>	<b>Portugheză</b>
kalovghro	kalugeri	călugăr	monge
kellivon	kelija	chilie	retiro

**Tabel 1.** Adaptat după Basseto, f.d.

De origine greacă sunt:

<b>Greacă</b>	<b>Română</b>	<b>Portugheză</b>
ófelos	folos	utilidade
frivkh	frică	medo
leivpw	lipsi	faltar
ajnavpoda	anapoda	ao contrário
kounopividi	conopidă	couve-flor
plhvktw	plictsi	aborrecer

**Tabel 2.** Adaptat după Basseto, f.d.

De când Dacia a încetat să mai facă parte din Imperiul Roman până în secolul al VII-lea, teritoriul României actuale este ocupat succesiv de popoare nomade, cum ar fi goții, hunii, gepizii, avarii și slavi. Acestea din urmă se așează definitiv în teritoriu și sunt asimilate de populația romanizată de la mijlocul secolului al VII-lea până în secolul X. Este aceeași perioadă care este considerată ca fiind cea a formării poporului și a limbii române (Basseto, f.d.).

Statul român este considerat a fi început atunci când Ioniță Asan a fost încoronat rege al bulgarilor și valahilor în 1204. La acea vreme, Transilvania era sub dominația maghiară, iar Valahia, care era formată din actualele

provincii Oltenia, Muntenia și Moldova, a devenit voievodat în secolul al XIV-lea. Valahii, cea mai romanizată dintre populații, și-au numit patria Țara Românească (Basseto, f.d.).

Odată cu înființarea voievodatelor, începând cu secolul al XI-lea, limba religioasă oficială a devenit slava veche, scrisă cu alfabetul chirilic și bulgara medie și nu limba greacă, după ce biserica bulgară s-a separat de Constantinopol și a fost urmată de biserica românească. Cu toate acestea, creștinizarea României este considerată o moștenire occidentală, fapt dovedit de existența unor termeni creștini mai vechi, de origine latină (Basseto, f.d.). De exemplu:

<b>Latină</b>	<b>Română</b>	<b>Portugheză</b>
angelu	înger	anjo
basilica	biserică	igreja (din greacă ekklesia)
paganu	păgân	pagão
sacramentum	sacrament	sacramento

**Tabel 3.** Adaptat după Basseto, f.d.

Pe de altă parte, datorită aceleiași importanțe politice a slavei în regiune, cuvintele latine mai frecvente, cu forme similare în alte limbi romanice, au luat diferite forme în limba română. De exemplu:

<b>Latină</b>	<b>Portugheză</b>	<b>Română</b>
amare	amar	iubi
finis	fim	sfârșit
honor	honra	cinste
carus	caro	drag
pauper	pobre	sarac
corpus	corpo	trup
morbus	morbidade	boală
descendere	descer	coborî

avarus	avarento	zgârcit
--------	----------	---------

**Tabel 4.** Adaptat după Basseto, f.d.

Chiar și așa, limba română a păstrat și forme din latină care nu se mai regăsesc în alte limbi romanice.

Latină	Română	Portugheză
blanditia	blândețea	mansidão
albastrum	albastru	azul
lingula	lingură	colher

**Tabel 5.** Adaptat după Basseto, f.d.

În secolul al XV-lea, Moldova și Valahia au fost dominate de turci, care au avut un impact important asupra formării limbii române. Datorită poziției sale geografice, care leagă Occidentul și Orientul și lipsei de unitate politică, războaiele dintre turci, ruși, maghiari și austrieci s-au reflectat pe teritoriul României, ai căror locuitori erau întotdeauna rigizi în apărarea identității lor lingvistice și culturale (Basseto, f.d.).

Dintre diferitele grupuri și limbi care au influențat formarea limbii române, turca otomană a avut o influență deosebit de puternică. În Valahia și Moldova, între secolele XV și XVI, s-au înregistrat în jur de 900 de împrumuturi lingvistice, dintre care puține au fost găsite și în Transilvania (Basseto, f.d.). Dintre acestea, majoritatea au devenit arhaice și puține au rămas în uzul comun. Avem:

Turcă	Română	Portugheză
çoban	cioban	pastor
murdar	murdar	sujo
musafir	musafir	hóspede
oda	odaie	cômodo
ulufe	leafă	salário

**Tabel 6.** Adaptat după Basseto, f.d.

De asemenea, având în vedere faptul că regiunea Transilvaniei a aparținut o perioadă îndelungată din punct de vedere politic Ungariei și Imperiului Austro-Ungar, limba acestora a avut de asemenea o influență puternică asupra limbii române. Există aproximativ 600 de împrumuturi care apar în documente între secolele XIV și XV, dintre care au rămas în principal cele legate de teme concrete ale vieții de zi cu zi (Basseto, f.d.).

Maghiară	Română	Portugheză
cenk	țânc	filhote
gond	gând	pensamento
város	oraș	cidade (din latină, ciuțatem)
lab	labă	pata
munca	muncă	trabalho

**Tabel 7.** Adaptat după Basseto, f.d.

În secolul al XVIII-lea, începe lent procesul numit „relatinizare românească”, prin intermediul studenților moldoveni care au luat contact cu umanismul italian în universitățile poloneze. În secolul al XIX-lea, latina este dusă în Transilvania de către administrația maghiară și, odată cu trecerea unei părți a bisericilor române la catolicism, procesul este accelerat. În timpul acestui proces, autorii catolici transilvăneni, precum George Șincai, Petru Maior și Samuel Micu, instruiți la Roma și Viena, se străduiesc să elimine din limba română termenii non-latini (Basseto, f.d.).

Tot în cadrul acestui proces, alfabetul chirilic a fost înlocuit de alfabetul latin, în 1860. Franceza și italiana au servit ca inspirație și surse de împrumuturi lingvistice, dar mai ales prima, la acea vreme cea mai proeminentă și prestigioasă limbă latină. În acest fel, de exemplu, „direction” a devenit „direcție”, „historique” – „istoric”, „nation” – „națiune”, „opinion” – „opinie” (Basseto, f.d.).

Pe lângă bazele lexicului, limba română are și alte caracteristici care o deosebesc de alte limbi latine. Româna este singura limbă romanică, care păstrează genul neutru și declinarea numelor din latină. Dincolo de alte diferențe în conjugarea verbelor - de exemplu, în timp ce în portugheză (cu forme similare în alte limbi latine) există forma „(eu) cantarei” (cantar + ei),



provenind din latinescul „cantare habeo”, în limba română este necesară utilizarea verbului auxiliar „a vrea”, pentru a forma „voi cânta” sau a utilizării viitorului popular pentru a forma „o să cânt” (Basseto, f..d).

Printre multe alte particularități, una în special, care marchează diferența limbii române în raport cu alte limbi latine și portugheză, este postpoziția articolului (RO bărbatul - PT „o homem”), fapt în comun cu limbile slave vecine, a cărui origine lingviștilor le este greu să o explice și pentru că există precedentul postpoziției demonstrativelor și în latină (Basseto, f.d.).

## **2. Caracteristicile și istoria limbii portugheze și particularitățile acesteia în Brazilia**

Limba portugheză a fost introdusă pe teritoriul a ceea ce avea să devină Brazilia odată cu colonizarea portugheză începută în anul 1500, odată cu sosirea coloniștilor pe coasta braziliană, sub comanda lui Pedro Alvares Cabral. În perioada în care a început procesul de colonizare a Braziliei, iar portughezii au început introducerea credinței creștine catolice în rândul indigenilor locali, se apropia sfârșitul domniei și vieții lui Ștefan Cel Mare în Moldova - în 1504 - unul dintre cei mai mari lideri politico-militari ai vremii sale și sanctificat de către Biserica Ortodoxă Română (Georgescu, 1984: 21).

Este important să percepem că, în timp ce Brazilia tocmai începea ceea ce ar fi istoria sa scrisă, odată cu sosirea portughezilor, România avea o istorie înregistrată relativ lungă și își trăia perioada sa „medievală”, deși cu unele diferențe în raport cu modelul occidental.

Pentru Georgescu (1984: 19), România a avut un tip de feudalism periferic și diluat. În ciuda existenței unei structuri de proprietate asupra pământului și a unui tip de relație între domni și nobili similară cu cea a feudalismului occidental, pe teritoriul care a devenit România exista o putere centrală și o liberă circulație a banilor care contrasta cu modelul tipic european. În orice caz, a existat o relativă echivalență cu modul de conviețuire, credință și organizare politică în raport cu restul continentului, în ciuda diferențelor mari în raport cu restul continentului european și a lipsei de unitate culturală și politică a continentului în general.

La acea vreme, teritoriul Braziliei actuale era locuit de sute de popoare indigene diferite dispersate pe continent, printre care circulau aproximativ o mie de dialecte (Instituto Socioambiental, 2019). Spre deosebire de popoarele autohtone din alte părți ale Americii de Sud, cum ar fi incașii, în actualul Peru și maiășii și aztecii, în America Centrală, popoarele indigene din Brazilia erau

popoare care trăiau în pădure, erau mai dispersate lingvistic și nici nu au ajuns să formeze un imperiu sau o mare civilizație după modelul celorlalte. Contactul dintre portughezi și indigeni începând cu anul 1500 a fost o întâlnire dramatică între lumi.

Ce se poate spune că româna și portugheza au în comun, din acest punct de vedere, este faptul că româna a fost compusă dintr-un amestec între limba latină a imperiului antic și alte câteva influențe, așa cum am văzut mai sus, dar și portugheza vorbită în Brazilia nu este pur și simplu o copie a celei vorbite în Portugalia, ci a suferit o influență importantă a limbilor africane vorbite de negri aduși în țară ca sclavi (oficial între 1549 și 1830), a nativilor din multe etnii și alte limbi europene și asiatice aduse de imigranți în principal de la mijlocul secolului al XIX-lea, cu o importanță egală pentru mai mulți factori politici și economici (Instituto Camões, f.d.). Se adaugă și faptul că Brazilia este o țară incomparabil mai extinsă decât Portugalia și acolo limba are o mulțime de variații regionale.

Spre deosebire de limba română, limba portugheza este vorbită în 7 regiuni, în afară de Portugalia, datorită expansiunii maritime și cuceririi teritoriilor de peste mări de către țara europeană, în special în secolul al XVI-lea: Capul Verde, Guinea Bissau, Sao Tome și Principe, Angola și Mozambic, în Africa, în Macau, în China și în Timorul de Est, în Asia de Sud-Est, în afară de Brazilia (Instituto Camões, f.d.).

În locul său de origine, peninsula iberică, în partea occidentală a continentului european, limba portugheză s-a format prin diferențierea latinei, impusă de imperiul roman din 218 î.Hr., în funcție de nevoile practice ale populației supuse (Cavalcanti, f.d.).

Începând cu secolul al IX-lea, începe redactarea primelor documente în ceea ce a fost considerată o „latină barbară”, oferind indicii despre o nouă limbă emergentă. În secolul al XII-lea, diferența între limbă vorbită în raport cu latina era atât de mare încât este vorba deja despre o altă limbă. Caracteristicile latinei care nu s-au identificat cu viața și gândirea populației locale s-au pierdut și astfel, în timp, se formează așa-numita limbă galician-portugheza, ca limba vorbită și scrisă a Lusitaniei (Cavalcanti, f.d.).

Aceasta a fost limba care a dat naștere limbilor vorbite în regiunea occidentală a Peninsulei Iberice, limbile portugheză și galiciană actuale, care au ajuns să fie considerate limbi distincte abia din secolul al XIV-lea. Între secolele IX și XV a existat primul mare ciclu de formare a limbii portugheze, cu formarea sa în sudul peninsulei, în contact cu limba arabă (datorită îndelungatei ocupații

arabe din regiune, între 711 și 1492) și printr-un amestec de dialecte din nordul cu cele din sudul peninsulei (Araujo, f.d.).

După transferul puterii în centrul regatului, capitala fiind stabilită la Lisabona, dialectele vorbite în regiune au fost luate ca bază pentru norma limbii culte și apoi considerate limbă națională, cu primele sale înregistrări scrise din secolul al XII-lea, sub formă de documente și în principal literatură (Araujo, fd).

Portugheza modernă este opera secolului al XVI-lea. La acea vreme, Camões a fost recunoscut ca poet al limbii naționale și *Os Lusíadas* (din 1572) ca mare text epic al Portugaliei și referință culturală din secolul al XVII-lea până astăzi, cu puține schimbări semnificative în limbă din acel moment, cu excepția vocabularului actual și a grafiei (Cavalcanti, f.d.).

În mare parte, vocabularul limbii portugheze își are originea în latina clasică:

Latină	Portugheză	Română
pater	pai	tata
mater	măe	mama
filius	filho	fiu
manus	mão	mana
fortis	forte	puternic

**Tabel 8.** Adaptat după Cavalcanti, f.d.

Și, bineînțeles, în latina vulgară vorbită în regiune:

Latină vulgară	Portugheză	Română
bellus	belo	frumos

caballus	cavalo	cal
cattus	gato	pisica
grandis	grande	mare

**Tabel 9.** Adaptat după Cavalcanti, f.d.

Urmare a contactului prelungit cu araba, portughezii au moștenit cuvinte precum „arroz” (orez), „azeitona” (măslin), „javali” (vier), „azulejo” (gresie), „açúcar” (zahăr) și „refém” (ostatic). În general, cuvintele portugheze începând cu „al” sunt de origine arabă: „alface” (salată verde), „alicerce” (fundație), „almofada” (pernă), „alfândega” (obiceuri), „aldeia” (sat) (Cavalcanti, f/d).

Consolidarea limbii portugheze moderne, expansiunea maritimă și cucerirea teritoriului brazilian sunt evenimente apropiate istoric în dezvoltarea Portugaliei. Dar ce s-a întâmplat odată cu venirea limbii portugheze pe teritoriul Braziliei actuale, împreună cu creștinarea, subjugarea și exterminarea popoarelor indigene ale țării, înrobirea negrilor aduși din Africa de către portughezi și exploatarea intensivă a resurselor abundente, după cum am menționat anterior, nu a fost o simplă continuare a limbii vorbite în Portugalia, ci o transformare intensă a modului de a vorbi și a vocabularului.

În zilele noastre există discuții dacă limba vorbită în Brazilia ar trebui considerată o limbă independentă, „limba braziliană”, sau o variantă a portughezei, cum este acceptată majoritar până în prezent. Poziția experților este că limba portugheză europeană și braziliană ar trebui să fie considerate aceeași limbă, cât timp brazilienii și portughezii sunt capabili să se înțeleagă reciproc.

Ambele variante au urmat cursuri evolutive diferite și, având în vedere diferența bine marcată în modul de a vorbi (în varianta cultivată a portughezei braziliene, vocalele sunt bine pronunțate, în timp ce portugheza europeană tinde să scurteze pronunția cuvintelor accentuând consoanele), se discută în continuare dacă portugheza braziliană, de fapt, ar fi păstrat relativ modul de a vorbi al portughezei din secolul al XV-XVI, în timp ce portugheza europeană ar fi evoluat într-o altă direcție (Pesquisa FAPESP, 2015).

Cert este că portugheza vorbită în Brazilia a suferit influența decisivă în modul de a vorbi și în vocabular, în principal, a limbilor africane și indigene. La sosirea pe teritoriul actualei Brazilii, colonizatorul portughez a găsit o nouă lume a faunei și florei, deci a fost o adaptare spontană la faptul că majoritatea numelor de plante și animale din Brazilia sunt de origine indigenă, în special din limba Tupi. De exemplu, cuvântul „cajú” provine de la cuvântul „akaïu”, care a devenit „cashew” în engleză, suedeză, germană, olandeză și daneză - cuvinte care la rândul lor s-au dezvoltat indirect din acel cuvânt Tupi, care numește un fruct specific brazilian (Agência Brasil, 2014).

De asemenea, din diferitele limbi africane, în special din grupul Bantu, avem o moștenire bogată în vocabular, prezentă în termeni precum „cachaça” (o băutură distilată din trestie de zahăr), „cachimbo” (pipă), „caçula” (fiu mai mic), „carimbo” (ștampilă), „moleque” (băiat), „xingar” (a blestema), „gibi” (benzi desenate), și multe altele (Quenia, f. d.).

## Concluzie

Vorbitorii de portugheză europeană și braziliană, precum și poporul român, au în comun faptul că au participat, în diferite moduri, la latinizarea lumii antice și la consecințele pe care ni le-a adus acest lucru, precum limbile noastre similare, și, de asemenea, asemănările de caracter și de mod de a fi. O asemănare deosebit de frapantă este aceea care există între aceste popoare în raport cu credința că au, în exclusivitate, un cuvânt pentru a exprima un sentiment profund și unic: „dor” în limba română, „saudade” în portugheza braziliană și europeană.

## Bibliografie:

- Agência Brasil. (2014). Tupi deu importantes contribuições ao português. Consultat la adresa <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/tupi-deu-importantes-contribuicoes-ao-portugues>.
- Bassetto, B. (f. d.). O romeno e as linguas românicas. Consultat la adresa <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno06-11.html>.
- Brasil Distância. (2020). Distância entre Brasil e Romê. Consultat la adresa <http://www.brasildistancia.com/cc/BR-RO>.
- Cavalcanti, C. (f. d.). Origem e formação da língua portuguesa. Consultat la adresa <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/15.htm>.
- de Araújo, A. P. (f. d.). Galego-Português. Consultat la adresa <https://www.infoescola.com/linguistica/galego-portugues/>.
- Georgescu, V. (1984). *The Romanians: a history*. Columbus: Ohio State University Press.

- Mattos e Silva, R. V. (f. d.). O português brasileiro. História da Língua Portuguesa em linha. Consultat la adresa <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/hlpbrasil/index.html>.
- Instituto Socioambiental. (f. d.). Povos indígenas no Brasil: linguas. Consultat la adresa <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>.
- Laraia, R. (2007). *Cultura: um conceito* antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pesquisa FAPESP. (2015). *As marcas do português brasileiro*. [Video file]. Consultat la adresa <https://www.youtube.com/watch?v=0sDuGRKwguY>.
- Quenia, G. (f. d.). A influência Africana na formação da língua portuguesa no Brasil. Consultat la adresa <http://www.afreaka.com.br/notas/a-influencia-africana-na-formacao-da-lingua-portuguesa-no-brasil/>.

## About the author

**Matheus DA COSTA LAVINSCKY** is a sociologist (Universidade de Brasília, Brazil), MSc, and has been working as a teacher, researcher and text reviewer in Portuguese.

**E-mail:** [matheus.lavinsky@gmail.com](mailto:matheus.lavinsky@gmail.com)

# METODE DE INTEGRARE A STUDENȚILOR ANULUI PREGĂTITOR ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC

(METHODS FOR THE INTEGRATION OF PREPARATORY YEAR  
STUDENTS IN THE ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM)

Mirel ANGHEL

**Abstract:** The objective of this article is to present some methods which can be used for a better integration of foreign students in the Romanian educational system, to help us better understand the values, motivation, and barriers in multicultural learning environments, and use this knowledge in order to improve our teaching techniques and methods, and to manage the difficulties that appear in multicultural academic environments. As foreign students are prone to a culture shock when they arrive in a foreign country, our activity as teachers should also be aimed at finding better methods that can help them cope with these challenges. Interactive teaching methods and an open attitude towards our students can be used as successful means to help them learn Romanian and overcome the difficulties they face in a new social and cultural environment.

**Keywords:** *culture shock; foreign students; Romanian language preparatory year; European Union; integration*

## Introducere

În activitatea didactică și extracurriculară cu studenții străini din învățământul superior, am avut ocazia să observăm numeroase probleme pe care ei le întâmpină în România, să înțelegem mai bine valorile lor, să comparăm aceste valori cu ale noastre și, în cele din urmă, să obținem ceea ce orice cadru didactic își dorește: să utilizeze toate cunoștințele acumulate pentru a-și îmbunătăți tehnicile și metodele de predare, să știe să rezolve problemele care apar într-un astfel de mediu academic multicultural și să știe să activeze și să scoată la iveală capacitatea de învățare și creativitatea studenților săi.

Deși România este o țară primitoare cu străinii în general, românii nu sunt la fel de binevoitori întotdeauna față de cei vulnerabili, care întâmpină dificultăți de adaptare cauzate de șocul cultural la care sunt expuși. În România, străinii devin uneori victime ale rasismului (Barbu, 2020) și discriminării, deoarece unii oameni nu îi cunosc foarte bine și nu le înțeleg cultura și valorile. Rasismul încă își face simțită prezența chiar și în statele dezvoltate, care au creat politici menite a-i ajuta pe propriii cetățeni să conștientizeze mult mai bine această problemă. Rasismul se poate reactiva pe fondul altor probleme și astfel poate

destabiliza o societate sau mediul educațional, dacă ne referim la învățământ. Nici Uniunea Europeană nu este ferită de rasism sau discriminare, în ciuda eforturilor susținute concretizate într-o legislație consistentă. Intoleranța localnicilor față de străini este o problemă conștientizată în mediul universitar și în societate în general inclusiv în alte țări, acolo unde se poate ajunge și la violență motivată de criterii etnice (nu neapărat în universități). Reacția studenților străini din mediul universitar în fața acestor probleme întâmpinate de ei pe un teritoriu străin este de a forma grupuri etnice și de a încerca să se apere reciproc în fața amenințărilor. (Vershinina et. al., 2016: 297). Din cauza neadaptării lor la regulile societății care îi găzduiește temporar, nivelul educațional al studenților poate scădea, observându-se însă o motivație suplimentară spre depășirea impedimentelor a celor care beneficiază de o bursă din partea țării lor. (Vershinina et al., 2016: 297). Pe de altă parte, șocul cultural este o realitate ce nu poate fi negată în cazul cetățenilor străini care studiază sau lucrează în România. Această problemă a fost abordată în universitățile din întreaga lume, în special în cele americane (Eland, 2014), în diferite moduri care ne pot ajuta să alegem cea mai eficientă strategie atunci când studenții noștri se confruntă cu ea. Prin urmare, este necesar un plan bine gândit, menit să integreze cât mai bine studenții străini în mediul universitar românesc și în societatea noastră în general.

## **1. O posibilă cale de integrare a studenților străini**

Buna integrare a studenților străini nu se poate face prin adoptarea unor măsuri disparate, ce nu sunt unite într-un proiect cu obiective clare și tangibile. Astfel, se impune necesitatea creării unui program de integrare a studenților străini în comunitatea noastră universitară. Scopul unui asemenea program ar fi să ne ajute, pe noi, profesorii care lucrăm cu studenți din numeroase țări, să îi înțelegem mai bine, să-i ajutăm pe studenții străini de la Universitatea Tehnică de Construcții București (UTCB) să se adapteze la o nouă cultură și să se integreze mai bine în mediul universitar de aici. Un program de integrare a studenților străini este necesar în toate universitățile românești, deoarece le poate oferi atât profesorilor, cât și studenților o multitudine de mijloace de abordare a dificultăților întâmpinate de studenți. Un asemenea program nu are ca scop doar crearea armoniei la orele de predare și a unei atmosfere bune în cadrul unei grupe de studenți atunci când avem grupuri eclecticice din punct de vedere cultural, dar este menit să aducă și avantaje pe termen lung, care vor servi la nivel național și global, pregătindu-i pe studenții noștri să accepte diversitatea cu mai multă ușurință, să-și dezvolte personalitatea în mod



armonios și să devină astfel profesioniștii de mâine, care pot aduce multe beneficii societății în care vor trăi. Acest tip de proiect oferă studenților autohtoni și străini posibilitatea de a interacționa mai mult și mai bine, într-un mod constructiv. Ambele părți ar trebui să considere această interacțiune o oportunitate foarte bună de a face schimb de idei și cunoștințe și de a combate stereotipurile. El nu este destinat doar studenților străini și nu vine numai în avantajul lor, ci ne ajută și pe noi, studenții și profesorii români, să fim mai bine pregătiți pentru a colabora cu cetățenii străini în mod constructiv.

Problema adaptării studenților străini este întâmpinată de multe universități din întreaga lume, în contextul globalizării, fenomenul care a amestecat culturile și a adus numeroase dificultăți ce nu pot fi depășite fără un plan bine articulat la nivel instituțional. Implicațiile sociale și academice ale schimbării mediului în care cetățenii străini studiază sunt remarcate, în primul rând, de cei care se lovesc de acest fenomen (Tarasova, 2017: 1174). Din punct de vedere științific, s-a observat că studenții străini sunt predispuși anxietății sau chiar depresiei, ca urmare a expunerii lor la factorii de stres asociați cu mutarea temporară într-o altă țară (Crockett et al., 2007).

Un prim pas spre integrarea lor corespunzătoare este crearea unor grupuri de studiu în care schimbul intercultural și învățarea să fie concepte-cheie. În activitatea desfășurată de noi la Anul Pregătitor de Limba Română (APLR), am observat că proiectele comune (de exemplu, mesele rotunde, evenimentele științifice, întâlnirile informale cu studenții) și grupurile de studiu care implică studenți români și străini sunt eficiente în crearea de punți între culturi. Pe lângă predarea limbii și culturii române, profesorii pot facilita, de asemenea, organizarea acestor întâlniri între studenții din România și cei străini nu numai la nivel instituțional, ci și în afara universității. Acest lucru poate fi realizat prin încurajarea studenților pentru a realiza proiecte comune, coordonate de profesorii lor, precum și prin implicarea în activități interesante<sup>1</sup>.

În viitorul apropiat, putem crea un program special de mentorat la UTCB dedicat studenților străini. Știind cu ce probleme se confruntă ei, vom ști mai

---

<sup>1</sup> La Specializarea Traducere și Interpretare a UTCB, în fiecare an universitar organizăm activități interactive și extracurriculare într-o săptămână specială numită Săptămâna Limbilor Străine. Aceasta este ocazia perfectă pentru schimburi interculturale, ateliere, concursuri de traducere în mai multe limbi străine și evenimente științifice dedicate în întregime studenților. Acest eveniment deosebit organizat anual în UTCB de peste 20 de ani prilejuiește activități interactive, multiculturale, cu un pronunțat caracter aplicativ. Astfel, studenții străini pot participa la seri culturale alături de cei români, merge în excursii în țară, degusta mâncăruri tradiționale românești sau face prezentări despre cultura, gastronomia sau tradițiile din țările lor.

bine ce putem face pentru a-i ajuta să-și folosească întregul potențial de învățare, deoarece unii dintre ei abandonează studiile pentru că nu reușesc să se adapteze societății românești și sistemului nostru educațional. Nu puține sunt cazurile în care ei sunt respinși ferm de către colegii lor români, această atitudine putând fi explicată de stereotipurile pe care societatea românească le promovează, în special în legătură cu cetățenii arabi. Deși activitățile noastre extracurriculare implică, pe cât posibil, studenți români și străini, uneori avem prilejul de a constata că acceptarea studenților străini de către români este un proces mai anevoios.

În Europa, de-a lungul istoriei, stereotipurile au fost alimentate și de noua postură în care s-au văzut puși europenii odată cu etapa colonială (Haller, 2003: 242), cea în care, de exemplu, Tunisia și Egipt au fost ocupate de Franța, respectiv Marea Britanie, la sfârșitul secolului al XIX-lea. Drept urmare, lumea islamică nu mai era văzută ca având o cultură proprie, iar, din punct de vedere economic, țările arabe începeau să fie văzute drept un partener comercial important. Astfel, acum, rolurile s-au inversat, iar Occidentul ajunge să considere că Europa este supusă unei **invazii migraționiste** din partea populației arabe și nord-africane.

Revenind la adaptarea studenților străini în România, conștientizarea problemelor pe care ei le întâmpină aici poate urma după întocmirea unor chestionare pe care studenții le vor completa încă de la început, astfel încât să identificăm problemele ce îi afectează cel mai mult pe străini în mediul educațional românesc și în societatea noastră. Ei ar putea fi ulterior angrenați în activități extracurriculare (Eland, 2014: 40-43), culturale, educaționale și sportive pentru a putea relaționa cu românii pe un teren neutru: acela al sportului sau al expresiei artistice. Sportul este mereu un mijloc bun și sănătos de a-i aduce pe oameni laolaltă, de a le transmite tuturor spiritul fair-play-ului, atât de important în competițiile sportive. Activitățile comune ale studenților străini și români îi pot face pe toți să abordeze altfel relațiile de colegialitate și pot aduce în prim-plan o perspectivă cu totul nouă de a privi lucrurile, indiferent de limba vorbită sau de religia fiecăruia.

Învățământul românesc urmează tendința descendentă demografică și se confruntă, astfel, cu probleme legate de scăderea tot mai accentuată a numărului de elevi și studenți. În aceste condiții, studenții străini sunt atrași în număr tot mai mare în țara noastră, motivele ținând inclusiv de adoptarea unor politici migraționiste la nivelul Uniunii Europene, politici care implică și contribuția României. Dat fiind faptul că tot mai mulți tineri români preferă să

lucreze în străinătate, este de așteptat ca modelul tradițional al angajatului din România să migreze și el spre o deschidere mai mare spre cetățenii străini.

## **2. Eșecuri din care putem învăța**

În identificarea și remedierea problemelor pe care studenții străini le întâmpină în UTCB, este necesar un program de mentorat. Necesitatea unui astfel de program s-a conturat tot mai mult în ultimul timp. Dintr-o grupă de 15 studenți străini ai APLR (desfășurat pe parcursul a două semestre), doi dintre ei au întâmpinat probleme profunde de adaptare pe care, trebuie să recunoaștem, nu am reușit să le observăm la timp: X, un student dintr-o țară europeană<sup>2</sup> nu a putut ține pasul cu restul grupului, s-a autoizolat, petrecând mult timp în camera sa fără a învăța. Colegii lui ne-au mărturisit, la un moment dat, că sunt îngrijorați în legătură cu el. Această situație a luat o întorsătură negativă, deoarece studentul respectiv nu a reușit să treacă examenele APLR. În această situație delicată, poate că un rol instituțional mai pregnant l-ar fi putut readuce pe făgașul normal. Din cauza lipsei de acțiune la nivel instituțional și din cauza neimplicării noastre suficiente, din păcate, studentul în cauză nu a reușit să se adapteze la noul mediu în care a fost pus.

Un alt caz semnificativ a vizat-o pe Y, studentă dintr-o țară din Peninsula Arabă, înscrisă în aceeași grupă. Ea a întâmpinat, de asemenea, numeroase greutăți în a se adapta societății românești și sistemului educațional de la noi. Nu puține au fost situațiile în care ne mărturisea înainte sau după orele de curs că o afectează mult atitudinea oamenilor față de ea, în special față de stilul vestimentar pe care îl adopta. Deși această studentă a început foarte bine anul universitar, după câteva luni ea a întâmpinat unele dificultăți în a înțelege regulile gramaticale de bază și a vorbi limba română la nivel conversațional. Pentru noi, profesorii ei, a fost foarte greu să ne explicăm evoluția ei sinusoidală prin aceste sușuri și coborâșuri care au alternat rapid. În cele din urmă, studenta a trecut toate examenele și a încheiat cu succes APLR, important fiind aici atât sprijinul moral al cadrelor didactice, cât și al colegilor ei. În ambele cazuri, acești doi studenți s-au confruntat cu problema comună pe care o au cetățenii străini care se mută într-o altă țară pentru o perioadă de timp: șocul cultural.

---

<sup>2</sup> Din rațiuni ce țin de protejarea datelor personale și a intimității persoanelor în cauză, numele complet și țările de origine ale celor doi studenți vor fi trecute sub tăcere.

### 3. Șocul cultural întâmpinat de studenții străini în România

În activitatea de predare, cadrele didactice care lucrează cu studenți străini trebuie să țină seama și de factorii externi procesului didactic, factori care pot influența în bună măsură rezultatele cursanților. Atunci când lucrăm cu studenții străini, șocul cultural este inevitabil, fiecare dintre ei fiind expus la acest fenomen. Nu numai studenții trec prin această fază, ci și angajații străini ai multinaționalelor și toți cei care locuiesc temporar în România.

Primul care a definit șocul cultural a fost Kalervo Ogberg (Ting-Toomey, 2012: 94), în 1954, el subliniind anxietatea ce rezultă în urma pierderii tuturor reperelor și simbolurilor ce îi erau familiare celui care se mută temporar într-o altă țară. Ogberg consideră că o persoană nu se naște cu o cultură, ci are capacitatea de a o înțelege, iar interacțiunea socială într-o altă țară se datorează adaptării la noua cultură, cea care devine un nou mod de viață pentru persoana în cauză (Lopez, 2013). Înțelegerea deplină a șocului cultural implică necesitatea de a se ține seama de cele două componente ce îl afectează pe străinul care trebuie să facă față noilor condiții: nevoia de adaptare psihologică și cea socioculturală – ambele fiind provocate de șocul cultural (Presbitero, 2016: 28). O posibilă soluție la această problemă de adaptare este ceea ce se numește, în termenii folosiți de Alfred Presbitero, „inteligenta culturală” a cetățenilor străini (Presbitero, 2016: 28). Totuși, ei sunt afectați și de fenomenul în oglindă, adică de *șocul cultural invers*, definit ca acea fază de readaptare a individului la țara-mamă și la mediul ei sociocultural, o problemă care necesită, la rândul ei, soluții de remediere.

Adaptarea studenților străini la ceea ce înseamnă România este un proces dificil. Ei întâmpină dificultăți de ordin social, cultural și educațional. La nivel sociocultural, între România și țările arabe, de exemplu, există diferențe ușor observabile. Cum majoritatea studenților APLR provin din spațiul arab, conștientizarea diferențelor și a asemănărilor între cultura română și cea arabă devine o necesitate. Globalizarea a amestecat culturile, a dus la influențe notabile între limbile vorbite în întreaga lume și a răspândit o politică a acceptării diversității pe toate continentele, ajutându-ne pe toți să-i acceptăm mai ușor pe cei diferiți de noi. După cum remarcă Max Haller, atât Uniunea Europeană, cât și țările arabe, de religie islamică, se află încă în procesul definirii propriei identități (Haller, 2003). Între țările arabe există diferențe clare atât în termeni economici, cât și sociali. Țări precum Maroc, Algeria, Egipt sau Turcia se remarcă printr-o populație numeroasă, dar nivelul de trai al populației lor nu se poate compara cu cel din Arabia Saudită, Kuweit sau

Emiratele Arabe Unite (Haller, 2003). O parte din studenții APLR provin din familii emigrate de mulți ani din spațiul arab în Europa, iar în cazul lor remarcăm asimilarea sau cel puțin conștientizarea importanței anumitor simboluri europene pentru cultura noastră. Ne referim aici la sărbătorile creștine ale Crăciunului și Paștelui, atât de prețuite în Europa. Deschiderea studenților arabi spre asimilarea de noi informații referitoare la zestrea noastră culturală și împărtășirea cu ceilalți a aspectelor definitorii ale religiei islamice ne fac să afirmăm că globalizarea dă roade în învățământul superior. În plus, această categorie de studenți se remarcă și prin asimilarea valorilor definitorii pentru Uniunea Europeană și spațiul european în general: libertate de expresie, aprecierea democrației, emanciparea și independența femeilor (în Uniunea Europeană, combaterea discriminării pe criterii de gen fiind o prioritate). O asemănare între țările lor și România, adesea menționată de studenții străini, este valorizarea familiei și a elementelor ei tradiționale.

Procesul găsirii propriei identități europene, am putea adăuga noi, a fost complicat de criza migranților începută acum câțiva ani. Lărgirea constantă a granițelor Uniunii Europene va prelungi procesul găsirii unei identități proprii. În cazul studenților arabi, eclecticismul specific zonei din care provin face ca procesul asimilării unei noi limbi să se transforme într-un efort îngreunat de diferențele dintre ei. Însă, moștenirea culturală comună și urmărirea unui scop comun pot contribui la găsirea unui teritoriu propice de colaborare între ei. În cazul României, tocmai apartenența ei la Uniunea Europeană este factorul primordial ce atrage cel mai mult interesul studenților străini. În al doilea rând, studenții sunt interesați de istoria, cultura și identitatea României în Uniunea Europeană. Astfel, cursul de Identitate românească și sincronism european vine tocmai în întâmpinarea acestei cereri a studenților de a afla mai multe informații despre țara noastră din perspectivă europeană.

Programele educaționale și cele de integrare a migranților pe piața muncii și în instituțiile de învățământ din Europa arată că tendința este de a-i accepta pe străini, în ciuda diferențelor evidente, ceea ce demonstrează că atitudinea populației în ansamblu este una pozitivă față de migranți.

#### **4. Abordarea creativă a predării limbii române – o metodă eficientă de a depăși cu bine șocul cultural**

Dat fiind faptul că studenții străini care studiază la APLR sunt de vârste diferite și au studii liceale, universitare sau post-universitare în varii domenii, nu putem decât să ne adaptăm la specificul fiecărei grupe, astfel încât să ne atingem obiectivele stabilite, iar procesul didactic să fie unul plăcut și eficient pentru

cursanți. Motivația studenților străini de a studia și de a învăța bine limba română diferă de la o persoană la alta. În general, sunt invocate aceste obiective personale, pe care le parafrazăm în cele ce urmează:

- Doresc să mă mut în România sau Europa, în căutarea unei vieți mai bune.
- Doresc să urmez cursurile unui masterat de specializare într-un anumit domeniu (medicină dentară, medicină veterinară, arhitectură, biotehnologie, economie etc.).
- Doresc să termin cu bine APLR deoarece este o condiție obligatorie pentru primirea bursei de studiu.
- Doresc să obțin un loc de muncă mai bun.

Însă, atingerea unui nivel minim B1, conform standardelor ARACIS, nu este un obiectiv ușor de îndeplinit de către studenți, deoarece rezultatele lor sunt influențate de factori extrinseci (abordarea profesorului, atmosfera la clasă, metodele didactice folosite), dar și de factori intrinseci (motivația personală, nivelul de adaptare, rezolvarea temelor și redactarea eseului de absolvire<sup>3</sup>). Rezultatele lor sunt afectate inclusiv de lipsa de omogenitate a grupelor, aceasta fiind provocată, printre alți factori, de următorii:

- vârsta diferită a cursanților (cuprinsă, în prezent, între 18 și 45 de ani);
- specializarea diferită urmată de studenți după absolvirea acestui program de studii;
- cunoașterea prealabilă, la un nivel diferit, a limbii române.

Pe lângă metodele didactice tradiționale folosite în predarea limbii române studenților străini, activitățile extracurriculare organizate de noi aduc o contribuție considerabilă la eficientizarea activității de predare-învățare. Imersiunea studenților în specificul culturii și societății românești, prilejuită de activitățile pline de creativitate organizate de colectivul de limba română al Departamentului de Limbi Străine și Comunicare sunt foarte apreciate de studenți deoarece le oferă prilejul de a-și afirma identitatea și de a face

---

<sup>3</sup> Fiecare student redactează și prezintă oral un eseu de absolvire de circa 10-12 pagini, pe teme interculturale, alături de susținerea examenului de absolvire a APLR. Eseul este coordonat de un cadru didactic, iar temele cu orientare interculturală sunt afișate cu minimum 6 luni înainte de susținerea examenului de absolvire.

cunoscută celorlalți zestrea culturală a țării lor de origine, în același timp cu o mai bună cunoaștere a identității românești.

Lecția tradițională, cea care nu este centrată pe student, își dovedește de multe ori neajunsurile, așa cum o arată și practica altor cadre didactice care au analizat îndeaproape aceste aspecte (Dina, 2013: 1034). Educația modernă nu mai constă în predarea anumitor concepte la tablă și notarea lor de către studenți. Ea nu mai presupune un anacronism păgubos promovat de multe ori de profesorii înșiși în detrimentul studenților. Educația modernă presupune interactivitate la clasă, un feedback constant primit din partea studenților și o reglare pe parcurs a metodelor și mijloacelor didactice folosite, astfel încât finalitatea procesului didactic să fie una utilă și plăcută pentru ambele părți. Profesorul nu trebuie să iasă neapărat în evidență, căci nu el este *actorul principal* al lecției, nu trebuie să arate cât de multe cunoștințe deține. În special în cazul studenților străini, simplificarea până la esență este calea cea mai bună spre succesul actului didactic. În caz contrar, totul este inutil. Procesul didactic interactiv le permite studenților să pună întrebări, încurajați de profesor, astfel încât ei să își afirme individualitatea și să se implice activ în activitățile propuse de cadrul didactic. În unele cazuri, se poate observa cu ușurință teama studenților ca nu cumva să greșescă atunci când oferă răspunsuri în timpul cursurilor practice, iar teama lor de comentarii ironice din partea celorlalți este un factor inhibitor.

În cadrul cursului de Identitate românească și sincronism european, atracția principală pentru studenți a fost componenta multimedia a cursului. Transmiterea informației prin intermediul unor prezentări cu o grafică deosebită, prin materiale informative clare și simple a fost înlesnită de materialele deosebit de interesante puse la dispoziție pe site-ul Uniunii Europene, ele fiind organizate pe grupe de vârstă. În caz contrar, se putea constata o scădere a interesului studenților pentru informația transmisă atunci când forma grafică nu era una tocmai bună. A fost o surpriză plăcută să constatăm ca studenții străini cunosc detalii importante din istoria noastră. Majoritatea au auzit de Vlad Țepeș, Mihai Viteazul, Ștefan cel Mare, Nadia Comăneci sau Nicolae Ceaușescu. Prezentarea și explicarea simbolurilor românești și europene a fost mult mai plăcută prin folosirea materialelor multimedia. În cele din urmă, evaluarea studenților a constat în redactarea unui referat a cărei temă să fie o personalitate din România/Europa cu o contribuție remarcabilă la dezvoltarea unui domeniu sau o problemă de interes european. Aceste referate redactate de studenții unei grupe au avut următoarele teme: „Nicolae Ceaușescu”; „Mihai Eminescu”; „Nicolae

Paulescu”; „Regele Mihai I”; „Portugalia și România, frontiere ale Uniunii Europene”; „Henri Coandă”; „Dacian Cioloș”; „Mihail Gorbaciov”; „Raed Arafat”; „Ibn al-Haytham”.

Privind în ansamblu temele alese de studenți, putem trage câteva concluzii referitoare la imaginea pe care studenții străini o au despre România și despre Uniunea Europeană, ele arătând deschiderea lor spre o societate democratică, a respectării drepturilor omului, o societate ale cărei valori sunt îmbrățișate deplin de ei. Se remarcă și faptul că tematica aleasă reflectă preocupările lor pentru un anumit domeniu (medicină, știință, politică, presă/literatură), ceea ce corespunde tocmai intenției lor de a urma o anumită specializare după absolvirea APLR.

Revenind la abordarea didactică, factorii care au un rol important în această privință sunt: obiectivul lecției, grupa de vârstă a studenților, conținutul lecției, resursele disponibile și zestrea educațională a cursanților (Dina, 2013: 1034). Am remarcat și faptul că tinerii sunt atrași mai mult de conținutul multimedia al lecțiilor, vor să primească informația bine „ambalată” în elemente vizuale interesante, în timp ce adulții vor să primească informația, în primul rând, sub forma textului (Dina, 2013: 1034).

Însă, resursele necesare utilizate în timpul predării nu trebuie să fie neapărat unele sofisticate de fiecare dată. Important este ca tot ceea ce studenții învață să fie însoțit de exemplificări concrete. Uneori, în timpul cursurilor practice, sunt de ajuns câteva coli, culori, lipici, fotografii și forme geometrice pentru a crea jocuri interactive și originale care să le capteze atenția studenților și să ajute la însușirea informației. Așadar, componenta ludică nu trebuie să lipsească niciodată atunci când predăm în special cursuri practice de limba română studenților străini. Jocul poate fi un bun mijloc de a depăși cu bine șocul cultural și ajută la formarea și consolidarea relațiilor între studenți.

## **5. Studenții străini și categoriile vulnerabile sunt uneori victime ale bullying-ului în România**

Bullyingul nu implică doar hărțuirea unei persoane de către o alta, ci poate consta și în agresiuni verbale sau jigniri deghizate ca glume, astfel încât să fie lăsată o posibilă cale de scăpare în cazul în care cineva este acuzat de bullying. Străinii și categoriile vulnerabile sunt adesea predispuși pericolului de a fi victime ale bullying-ului. În rândul celor vulnerabili îi încadrăm mai cu seamă pe refugiați, dar și pe adolescenți și pe cei ce aparțin minorităților etnice sau sexuale. Acest fenomen este îngrijorător în special în rândul tinerilor din țara



noastră (Milli, 2017: 4), procentajul celor care au fost victime ale bullying-ului la școală fiind unul ridicat în România.

Practic, prin bullying se încearcă stabilirea sau restabilirea unei ierarhii, în cadrul societății sau al unui grup, de către cei care doresc să-și mențină poziția de lider (Milli, 2017: 4). Studenții străini se confruntă adesea cu un anumit tip de bullying, și anume cu cel discriminator, motivat de elemente rasiste. Din discuțiile purtate cu studenții APLR am putut constata că ei sunt adesea victime ale bullying-ului rasist (Milli, 2017: 6) la care se adaugă cel direct, manifestat sub formă verbală, resimțit adesea ca o agresiune. Această agresiune poate consta în insulte sau limbaj trivial folosit ca urmare a percepției celorlalți în legătură cu nivelul scăzut al cunoașterii limbii române de către străini. Este evident faptul că bullying-ul rasist poate afecta mult rezultatele obținute de studenții străini în procesul de învățare, în special atunci când este conjugat cu șocul cultural prin care ei trec.

## Concluzii

În încheiere, putem spune că învățarea limbii române și acumularea informațiilor necesare pentru atingerea nivelului dorit se produc adesea după ce studenții construiesc relații puternice și stabile cu semenii lor, iar construirea acestor relații este o cale foarte bună spre o învățare eficientă. Rolul cadrelor didactice este unul foarte important în procesul integrării studenților străini în mediul educațional românesc, astfel încât ei să treacă peste șocul cultural ce îi afectează. Activitățile de la clasă (lucrurile în echipă) și cele extracurriculare ajută mult în efortul de integrare a studenților străini, colaborarea lor cu studenții români fiind un element adjuvant în învățarea limbii române.

## Bibliografie

- Crockett, L. J. et al. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*, 347– 355.
- López, R. D. A. și Portero, A. D. P. (2013). Culture shock. Adaptation Strategies. *Linguistica, 13*. Consultat la adresa [www.shorturl.at/fmIMU](http://www.shorturl.at/fmIMU).
- Dina, A. T. (2013). Successful approach for teaching Romanian as a foreign language. *Akdeniz Language Study Conference 2012, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 70*, 1032-1037.
- Eland, A. et al. (2014). *Seeking Best Practices for Integrating International and Domestic Students*. International Student & Scholar Services, University of Minnesota. Consultat la

adresa [https://global.umn.edu/icc/documents/14\\_integration\\_best\\_practices\\_overall.pdf](https://global.umn.edu/icc/documents/14_integration_best_practices_overall.pdf).

- Haller, M. (2003). Europe and the Arab-Islamic World. A Sociological Perspective on the Sociocultural Differences and Mutual (Mis)Perceptions between Two Neighbouring Cultural Areas 1. *Innovation. The European Journal of Social Science Research* 16(3), 227-252.
- Milli, E. et al. (2017). *Baseline Study on the State of Art of Bullying in Europe. From Peer to Peer. European Schools Cooperating to be Bullying Free (20161ES01KA201025501)*. Consultat la adresa <https://bit.ly/33LjpMR>.
- Presbitero, A. (2016). Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 28-38.
- Tarasova, A. N. (2017). Acculturation and Psychological Adjustment of Foreign Students (the experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1173 – 1178.
- Ting-Toomey, S. și Chung, L. C. (2012). *Understanding Intercultural Communication* (2nd edition). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Vershinina, I., Kurbanov, A. și Panich, N. (2016). Foreign students in the Soviet Union and Modern Russia: problems of adaptation and communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 236, 295 – 300.

## About the author

**Mirel ANGHEL** is a Lecturer, Ph.D., at the Technical University of Civil Engineering Bucharest, Romania.

**E-mail:** mirel.anghel@utcb.ro

# LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA RUMANO COMO LENGUA EXTRANJERA Y SUS ALTIBAJOS ENTRE LAS DIFICULTADES Y LOS LOGROS

(THE TEACHING OF ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND ITS UPS AND DOWNS BETWEEN DIFFICULTIES AND ACHIEVEMENTS)

Loredana GRIGORE-MICLEA

**Abstract:** An analysis of mistakes and achievements within the context of Romanian language teaching can raise awareness of and help students overcome some phonetic, morphological, syntactic, lexical and pragmatic difficulties in their study of Romanian as a foreign language in the framework of the Preparatory Year of Romanian Language for Foreign Students (APLR) within the Technical University of Civil Engineering Bucharest (UTCB) (foreign students from African, Asian, European and Latin American countries). The most frequent mistakes made by foreign students demonstrate the need to develop specific didactic materials, targeted at foreign students, materials that could facilitate their understanding and assimilation of the linguistic structures in Romanian. In addition to the grammatical and lexical difficulties, the pragmatic valences that arise should also be taken into account through a set of communication strategies suitable for pragmatic and intercultural aspects.

**Keywords:** *intercultural aspects; lexical-grammatical difficulties; communication strategies; Romanian linguistic structures; the teaching process*

## Introducción. La motivación y los objetivos de la investigación

En esta investigación, yo, como profesora que enseña el idioma rumano como lengua extranjera, propongo señalar las más frecuentes dificultades que se dan durante el recorrido de la enseñanza del rumano a los estudiantes extranjeros (estudiantes extranjeros de países africanos, asiáticos, europeos y latinoamericanos), teniendo como premisa metodológica la señalización de algunos errores en diferentes niveles del idioma. El análisis de las dificultades correspondientes a un nivel lingüístico implica también una etapa de diagnóstico, basada en la detección de los errores más frecuentes encontrados en el proceso de asimilación de la lengua rumana por parte de los estudiantes extranjeros (Golopenția, 2009: 78). En este sentido, voy a sugerir algunas posibles estrategias didácticas adecuadas para superar las dificultades detectadas. Los más frecuentes errores cometidos por los estudiantes extranjeros demuestran la necesidad de elaborar materiales didácticos específicos, elaborados especialmente para los estudiantes extranjeros, materiales que podrían facilitarles la comprensión y asimilación de las

estructuras lingüísticas en rumano y que podrían interferir con estructuras equivalentes de los idiomas nativos. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza, los textos y los ejercicios deberían de ser adaptados a estos requisitos específicos para los estudiantes extranjeros que estudian el idioma rumano como lengua extranjera.

## **1. El desarrollo del estudio: La enseñanza del idioma rumano como lengua extranjera y sus altibajos entre las dificultades y los logros**

Es necesario crear ejercicios especialmente diseñados para prevenir o superar las dificultades a las que se enfrentan estos estudiantes. Para evitar las dificultades fonéticas, las posibles soluciones incluyen la resolución de ejercicios audio para ayudar a diferenciar los fonemas „e” e „i”, respectivamente „o” y „u”, y su correcta transcripción; también ayudarán los ejercicios audio con las grabaciones de los estudiantes leyendo textos breves que contengan palabras con estos fonemas, o el uso de juegos interactivos y competitivos a través de los cuales los estudiantes autocorrijan sus errores de lectura y escritura de las palabras problemáticas desde este punto de vista, y así por el estilo. También en el caso de unas dificultades morfológicas detectadas en la correcta asimilación del paradigma del pronombre personal del idioma rumano por los estudiantes extranjeros, para una mejor fijación de la distinción entre „él” / „ella”, respectivamente „ellos” / „ellas”, son necesarias estrategias de enseñanza compensatorias, que abarquen ejercicios en los cuales se vayan asociando pronombres personales en tercera persona del singular y del plural con sustantivos para los que el género sea obvio (por ejemplo: „muchacha” / „muchacho”, „madre” / „padre”, „hermana” / „hermano”, „mujer” / „hombre”), o ejercicios en los cuales se vayan asociando pronombres personales en tercera persona singular y plural con sustantivos propios, nombres femeninos y masculinos (Diaconescu, 2005: 102).

También son útiles los ejercicios de presentación de unas personalidades femeninas y masculinas, estas actividades suponiendo el uso repetido del pronombre personal en las formas adecuadas. Como para ilustrar las dificultades sintácticas con las que tropiezan los estudiantes extranjeros en el proceso de aprendizaje de la lengua rumana, cabe mencionar el caso relacionado a la asimilación del verbo „ser”. La repetición de tales estructuras con el verbo *ser* requiere la introducción, en el proceso didáctico, de ejercicios específicos para la asimilación de las formas del imperfecto y para la comprensión de sus funciones. En tales casos, una presentación más amplia

de estas estructuras verbales en rumano resulta muy útil, para facilitar la comprensión de estas construcciones morfosintácticas y para iniciar un hábito metalingüístico a través del cual los estudiantes sean capaces de reconocer y evitar ciertos posibles errores en este sentido. Una categoría particular, en el marco de los elementos léxicos que podrían confundir a los estudiantes extranjeros que aprenden el idioma rumano, es la categoría de „los falsos amigos”, palabras con formas similares en varios idiomas, pero con significados diferentes. Como posibles soluciones para superar estos errores semánticos, se recomienda ubicar en el contexto palabras un tanto confusas, con el fin de asimilar los significados correctos en rumano.

Quizás las más difíciles de detectar y superar son las dificultades pragmáticas, ya que tienen un fundamento cultural muy difícil de transmitir en un diálogo intercultural, sobre todo porque hay palabras cuyo significado cultural difiere del significado literal, del diccionario. Por ejemplo, la palabra „mañana” puede significar (para los estudiantes extranjeros que aprenden rumano) „no sé”, „en algún momento” o incluso „nunca” (Branişte, 2008: 99). Esta respuesta no implica una promesa o un compromiso, sino que podría ser una estrategia de evasión, o de aplazamiento. Las soluciones para evitar los malentendidos interculturales que puedan interferir en tales casos están relacionadas con la correcta comprensión de la carga cultural y de las valencias pragmáticas de las palabras tanto en el idioma rumano, como también de las palabras en los idiomas nativos de los estudiantes extranjeros, analizados contrastivamente, para poder emplear estrategias de negociación adecuadas.

El idioma rumano que se enseña a los estudiantes extranjeros (niveles A1-A2), se suele concretizar en un curso práctico estructurado en tres capítulos: La Fonética y La Morfosintaxis; Las Nociones específicas (La Identificación y caracterización de personas; El Horario diario; El Ocio / Tiempo libre; La Vivienda; El Alojamiento y La Alimentación: En un hotel / En un restaurante; De compras; Los Servicios; La Higiene y La Salud; Los Viajes, y El Transporte; El Trabajo y La Profesión, y así por el estilo); Los Actos del habla (Los Actos del habla que establecen relaciones entre interlocutores; Los Actos del habla que suponen información sobre hechos y formas de acción; Los Actos del habla que expresan emociones momentáneas o duraderas; Los Actos del habla con la función de guiar y lograr acciones, y así por el estilo). Yo, como profesora que enseña el idioma rumano como lengua extranjera, soy partidaria de un curso de rumano para los estudiantes extranjeros que tenga los siguientes objetivos: familiarizar a los estudiantes extranjeros con el sistema del idioma rumano desde una perspectiva funcional; la asimilación de las estructuras

fundamentales del idioma rumano y su aplicación en la conversación común y corriente; la adquisición de habilidades lingüísticas (la comprensión del lenguaje hablado, la expresión oral, la comprensión del lenguaje escrito, la redacción correcta de un texto escrito, la interacción en la conversación) correspondientes a los niveles A1-A2, establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), desarrollado por el Consejo de Europa.

## **2. Los métodos de evaluación**

Los métodos de evaluación consistirán en una evaluación continua (mediante pruebas semestrales) a lo largo del semestre y unos exámenes - escrito y oral - al final del semestre. Yo tengo la certeza de que a los estudiantes extranjeros les encanta el Curso de Cultura y Civilización, un curso que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes extranjeros conocimientos básicos de historia, geografía, etnografía, folclore, arte, literatura, hábitos y costumbres de Rumanía; este curso tiene el propósito de para familiarizar a los estudiantes extranjeros con algunos elementos de la cultura y de la civilización de Rumanía y permitirles conocer y asimilar correctamente las realidades y las características de Rumanía (Cernăuți-Gorodețchi, 2005: 42). Yo pienso que este curso debería de darse a lo largo de todo el año académico y las modalidades de evaluación deberían consistir en un examen escrito y un examen oral al final de cada semestre y también tendrían que darse muchas evaluaciones semestrales y muchos ensayos basados en los conocimientos asimilados.

El examen oral consistirá en la presentación de un ensayo con un tema a libre elección, sobre la cultura y la civilización de Rumanía (ensayo escrito en el idioma rumano). Para ofrecer un cuadro completo al enseñamiento del léxico en rumano, es vital que los estudiantes extranjeros tengan también Cursos de Lenguajes Sectoriales Especializados, niveles B1-B2, es decir, cursos prácticos concretizados en lenguajes sectoriales diversificados (económico, jurídico-legal, técnico, médico, filológico, artístico, y así por el estilo), cursos que puedan satisfacer las necesidades y preferencias de los estudiantes extranjeros, en función del perfil escogido para los futuros estudios postuniversitarios en rumano. Los objetivos de estos cursos prácticos de lenguajes sectoriales son: formar habilidades para el uso correcto de estructuras específicas de la terminología sectorial especializada, como también incrementar las competencias y los logros lingüísticos al exigir el aprendizaje de una terminología sectorial especializada. Yo pienso que

también este curso debería de darse a lo largo de todo el año académico y las modalidades de evaluación deberían consistir en un examen escrito y un examen oral al final de cada semestre y también tendrían que darse muchas evaluaciones semestrales y muchos ensayos basados en los conocimientos asimilados. El examen oral consistirá en la presentación de un ensayo con un tema a libre elección, sobre terminología sectorial diversificada (ensayo escrito en el idioma rumano).

La presente investigación abarca mis intenciones de analizar los métodos preferidos tanto por los profesores, como también por los estudiantes para enseñar el idioma rumano como lengua extranjera, y me gustaría implementar la idea de que, aunque los métodos modernos parezcan óptimos, no obstante, no se deben ignorar los tradicionales, y ciertos elementos de los últimos mencionados se consideran incluso efectivos. Las ventajas de dichos métodos son múltiples, ya que proporcionan un buen conocimiento de la gramática y del vocabulario, desarrollan habilidades de expresión escrita, y parece que el profesor hasta puede tener un mayor control de la clase (Bobircă, 2003: 51). Pero se prefieren los métodos modernos debido a su alta eficiencia en la comunicación, desarrollando la capacidad de expresión oral; otras ventajas de estos, abarcan la idea de que se mejora la interacción entre el profesor y el estudiante, así como entre estudiantes. También hay métodos basados en actividades de enseñanza diversificadas, varios tipos de juegos didácticos, lo que los hace más agradables, aumentando la motivación de los estudiantes. Yo, como profesora que enseña el idioma rumano como lengua extranjera, puedo decir que los métodos de enseñanza tradicionales pueden coexistir con los métodos de enseñanza modernos para la difusión y enseñanza óptimas del idioma rumano como lengua extranjera, cada uno con sus ventajas y elementos que pueden utilizarse en cualquier momento con aprovechamiento y exitosamente.

## **Conclusiones**

Como para concluir esta investigación dedicada a la enseñanza del idioma rumano como lengua extranjera y sus altibajos entre las dificultades y los logros, yo, como profesora que enseña el idioma rumano como lengua extranjera, considero que un análisis de los errores y de los logros dentro del contexto de la enseñanza del idioma rumano, proporcionaría soluciones viables para la toma de conciencia y la superación de algunas dificultades fonéticas, morfológicas, sintácticas, léxicas y pragmáticas con las cuales tropiezan los estudiantes extranjeros que estudian el idioma rumano como lengua

extranjera en el marco del programa APLR de UTCB (estudiantes extranjeros de países africanos, asiáticos, europeos y latinoamericanos). Los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes extranjeros demuestran la necesidad de elaborar materiales didácticos específicos, elaborados especialmente para los estudiantes extranjeros, materiales que podrían facilitarles la comprensión y asimilación de las estructuras lingüísticas en rumano y que podrían interferir con estructuras equivalentes de los idiomas nativos. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza, los textos y los ejercicios deberían de ser adaptados a estos requisitos específicos para los estudiantes extranjeros que estudian el idioma rumano como lengua extranjera. Además de las dificultades gramaticales y léxicas, yo, como profesora que enseña el idioma rumano como lengua extranjera, considero que deberían de tenerse en cuenta también las valencias pragmáticas que surgen, mediante la integración (en el proceso de enseñanza del idioma rumano a los estudiantes extranjeros) de una serie de estrategias de comunicación adecuadas para los aspectos pragmáticos e interculturales.

## **Bibliografía**

- Bobircă, V. (2003). *Manual de limba română pentru studenții străini economiști*. București: Ed. ASE.
- Braniște, L. (2008). *Româna ca limbă străină – între metodă și impact cultural*. Iași: Ed. Demiurg.
- Cernăuți-Gorodețchi, M. (2005). *Limba română pentru străini: curs intensiv*. Iași: Universitas XXI.
- Diaconescu, A. M. (2005). *Léxico para situaciones*. Madrid: Centro de Lingüística Aplicada Atenea.
- Golopenția, S. (2009). *Româna globală: limba română și vorbitorii ei în afara României*. București: Fundația Culturală Secolul 21.

## **About the author**

**Loredana GRIGORE-MICLEA** is a Lecturer, Ph.D., at the Technical University of Civil Engineering Bucharest, the Department of Foreign Languages and Communication.

**E-mail:** grigore.miclea@utcb.ro



# CURSORILE INDIVIDUALE DE LIMBA ROMÂNĂ PENTRU STRĂINI: DATE EMPIRICE

(ONE-TO-ONE ROMANIAN FOR FOREIGNERS LANGUAGE CLASSES:  
EMPIRICAL DATA)

Mălina GURGU

**Abstract:** This article aims at presenting empirical data concerning the one-to-one courses of Romanian for foreigners that the author has been teaching for the last nineteen years. These courses have been organised within private training companies and have been designed exclusively for adults. Unlike the foreign languages courses for groups, the one-to-one classes have not drawn the attention of researchers or even market specialists, so the literature related to this particular framework for language learning is more than scarce. That is why the results of the study will be laid out in contrast with the ones available for group courses.

**Keywords:** *Romanian for foreigners; one-to-one classes; adult learning; language acquisition; empirical data*

*One-to-one classes are not easy and they deserve more attention from material writers, trainers and employers. (Paul Kaye)*

## Introducere

Articolul de față este continuarea unei cercetări efectuate în deceniul trecut în domeniul cursurilor individuale de limbi străine (CILS) (Gurgu, 2006), în care sistematizăm roadele observației empirice efectuate pe parcursul a peste 10 ani de predare de astfel de cursuri pentru adulți, în cadrul unor organizații private care oferă astfel de servicii. Am reliefat atunci elemente pe care le-am decelat ca fiind caracteristice acestui tip de interacțiune pedagogică – fără pretenția de a avea un demers exhaustiv – și totodată am menționat faptul că această nișă a predării limbilor străine, deși foarte prezentă, beneficia de prea puțină atenție din partea specialiștilor.

La treisprezece ani după publicarea cercetării menționate, am decis să comunic din nou rezultatele studiului empiric pe care l-am continuat cu fiecare curs individual predat în toată această perioadă, dar de data aceasta demersul meu va fi particularizat la aria predării limbii române pentru străini. Voi începe cu o foarte scurtă trecere în revistă a literaturii precare disponibile la ora actuală

referitoare la acest subiect, în continuare voi detalia sursa datelor colectate și apoi voi trece la prezentarea sistematică a acestora din urmă, din nou fără a pretinde exhaustivitatea aspectelor enumerate.

## **1. CILS/CILRS: scurtă prezentare a disponibilității de date**

În timp ce literatura de specialitate referitoare la diversele aspecte al predării limbilor străine este mai mult decât abundentă, abordând din diferite perspective această ramură a predării/învățării, informația cu privire la CILS este sporadică. Interesul cercetătorilor pare să fie minim în această direcție, deși consider că, grație experienței mele personale de aproape 20 de ani în predarea acestui tip de cursuri și a cunoașterii – chiar dacă la nivel empiric – a pieței pentru acest tip de servicii, pot să estimez o proporție deloc neglijabilă pe care acestea din urmă o au la nivel mondial.

Mai mult decât atât, nici literatura de tip neștiințific referitoare la acest subiect disponibilă la ora actuală – din categoriile articol de blog, articol din presa generalistă, prezentare etc. – nu este mai bogată. Astfel, căutarea de surse bibliografice pe care am efectuat-o în vederea redactării acestui articol a avut un număr extrem de redus de rezultate, indiferent dacă motoarele de căutare folosite au vizat producțiile de tip științific (Google Scholar, baze de date de tip ProQuest, EBSCO, ScienceDirect etc.) sau generalist. În plus, documentele găsite se referă la predarea limbii engleze, situație deloc surprinzătoare, având în vedere proporția ocupată de acestea pe piața mondială de cursuri limbi străine. Categoria cea mai bine reprezentată include discursurile de marketing ale diverselor companii ce propun astfel de prestații, fie ele online sau nu.

Aș dori să menționez și lipsa de date furnizate de studii efectuate în mediul de afaceri, organismele de resort părând să manifeste interes numai în ceea ce privește piața de cursuri de limbi străine online sau furnizate de diferite companii multinaționale precum Duolingo, Babbel, Busuu etc. (Research and Markets, august 2019).

Pe scurt, acest segment al serviciilor de tip lingvistic – mă refer, desigur, la cursurile individuale cu profesor - este cvasi ocultat, luminile rampei fiind fixate pe diferitele tipuri de cursuri de grup din instituții și organizații cu profile educaționale dintre cele mai diverse: universități, licee, școli din circuitul național de învățământ, centre de limbi străine.

## **2. Cursurile individuale de limba română pentru străini (CILRS): sursa datelor**

Ca și în cazul cercetării anterioare menționate mai sus, datele prezentate sunt rodul observației empirice efectuate începând cu anul 2000, când am predat primul curs de limba română pentru străini în cadrul unui centru de limbi străine privat. Pentru prezentul articol, datele au fost colectate cu ocazia celor 154 de CILRS predate, care însumează 7344 de ore de predare în intervalul 2000-2019. CILRS au fost organizate în unul până la trei module cuprinzând 40-48 de ore; toate interacțiunile au presupunând în mod exclusiv prezența fizică atât a profesorului, cât și a cursantului. Ritmul de desfășurare a fost în general de două ședințe pe săptămână, sesiunile având majoritar o durată de 90 de minute, mai rar de 120 de minute. Toate CILRS au fost precedate de o întrevvedere cu cursantul, în decursul căreia am încercat să-i schițez ceea ce aș numi profilul de cursant CILRS și despre care voi da detalii mai jos. Doresc să subliniez că informațiile sintetizate mai jos provin exclusiv de la CILRS predate de mine, cercetarea nefiind extinsă, cel puțin deocamdată, la o arie mai largă.

## **3. Particularități ale CILRS: rezultate empirice**

### **3.1 Publicul**

În perioada menționată, CILRS au fost concepute pentru două mari categorii de cursanți: expatriați cu funcții manageriale sau membri ai corpului diplomatic și parteneri de viață ai unor expatriați în România. Dintre aceștia, prima categorie a fost majoritară, cu 82 de cursanți, în vreme ce 35 s-au încadrat în cea de-a doua. În ceea ce privește repartitia pe genuri, bărbații dețin majoritatea, cu 75 de cursanți, grupul femeilor fiind compus din 46 de cursante. Intervalul de vârstă se situează între 28 și 45-50 de ani. Zona geografică de proveniență este majoritar europeană și din Orientul Mijlociu, existând cu toate acestea și cursanți din Statele Unite, Canada și Australia.

Nivelul de competență majoritar al cursanților a fost debutant, pentru 98 dintre participanți, 17 dintre ei ajunseseră la un nivel intermediar, dar fără să fi studiat limba română în mod sistematic, în special datorită expunerii îndelungate și a nevoii de a comunica, iar 2 prezentau un nivel avansat. Aceștia din urmă erau membri ai corpului diplomatic și beneficiaseră de cursuri intensive în țara lor de origine. Toți falșii începători posedau un minim de cunoștințe pasive de limba română, grație unui interval mai mare de timp petrecut în România (între 6 luni și chiar 5-6 ani).

Limbile de comunicare folosite la cursurile de nivel începător și, pe alocuri, și în cele de nivel intermediar, au fost franceza sau engleza.

### 3.2 Obiectivele cursurilor

Fără excepție, CILRS incluse în cercetarea de față au avut obiective decise de către cursanți. În general, definirea acestora a fost parte a unui proces în care contribuția profesorului și-a spus cuvântul, întrucât formularea inițială se dovedea prea vagă pentru a putea fi operațională: „să am cunoștințe de bază”, „să mă descurc”, „să înțeleg ce se spune” etc. Cu ajutorul unui sistem de întrebări și răspunsuri, dar și folosind un chestionar disponibil în anexa prezentului articol<sup>1</sup>, s-a dovedit că participanții de nivel începător și fals începător vizau dezvoltarea competențelor necesare pentru o comunicare primară, care să le permită interacțiuni elementare cu colaboratorii sau, în cazul partenerilor de viață ai expatriaților, supraviețuirea în contexte de comunicare de tipul la cumpărături, la medic, la restaurant.

În ceea ce privește obiectivele cursurilor de nivel intermediar și avansat, acestea au fost formulate încă de la început în mod suficient de precis. Dintre acestea, cele mai frecvente au fost legate de capacitatea de a comunica în contexte profesionale de tipul: ședințe, negocieri cu clienții și furnizorii, comunicare cu presa – în special intervenții la radio. Este important de subliniat aici că prioritatea a fost acordată unei învățări de tip comunicativ<sup>2</sup>, acuratețea gramaticală fiind categorizată ca secundară, întrucât numărul de ore alocate și disponibilitatea participanților s-ar fi dovedit insuficiente pentru a se propune atingerea unui astfel de obiectiv.

Indiferent de nivelul cursurilor, consultările și discuțiile cu participanții au avut ca rezultat crearea unor programe personalizate, de tipul celor care, în ceea ce privește limba engleză, intră în categoria „English for Specific Purposes”, sau, referitor la limba franceză, fac parte din familia „Français sur objectifs spécifiques”, întrucât timpul alocat învățării nu ar fi fost suficient pentru obținerea unor rezultate concrete cu obiective altfel decât foarte bine specificate și, de asemenea, cât mai realiste posibil.

---

<sup>1</sup> Un astfel de chestionar inițial este disponibil și în anexa articolului publicat de mine în 2006 (Gurgu, 2006). Chiar dacă acesta nu a suferit modificări semnificative, din motive practice am decis să-l atașez și la prezenta lucrare. Textul este în limba română deoarece cursații nu aveau acces la forma imprimată, ci răspundeau oral la întrebările respective.

<sup>2</sup> Pentru detalii a se vedea Bartram și Walton (2004) sau Vásquez Carranza (2007).

### 3.3 Motivele care determină alegerea CILRS

Participanții au optat pentru CILRS ca urmare a unor motivații atât interne, cât și externe, dintre care primele au fost în general mai numeroase și s-au dovedit a fi strâns legate de poziția lor privilegiată de client, precum și de dorința de a profita cât mai mult de pe urma unui curs situat într-o categorie superioară de prețuri față de cel pentru un grup.

Voi evoca mai jos unele dintre cele mai frecvente și mai importante dintre **motivele externe**:

1. **Programul de lucru** – este dificil pentru organizația care prestează serviciile lingvistice să formeze o grupă cu participanți din categoria managerilor, dat fiind faptul că rareori cursanții au un program fix de lucru; de asemenea, multitudinea de evenimente sau situații neprevăzute care necesită prezența lor alături de echipe și care plasează CILRS într-o poziție inferioară pe lista priorităților, generează imposibilitatea de a fi suficient de asiduu. În plus, dificultățile de a găsi intervale de timp comune între eventualii membrii ai grupului sunt mult prea importante și consumatoare de timp și energie, așa că această posibilitate fost și este în general eliminată din start. În ceea ce privește membrii celei de-a doua categorii, partenerii de viață ai participanților, aceștia au invocat în mare majoritate dorința de a decide în mod exclusiv configurația programului lor și de a nu depinde de cel al altora.
2. **Locul de desfășurare** – în foarte multe cazuri, cursanții și-au exprimat dorința ca sesiunile să se desfășoare la sediul companiilor lor sau la domiciliul personal, justificarea fiind de ordin practic.
3. **Specificitatea obiectivelor propuse** – conținutul cerut de participanți s-a referit la situații de comunicare din domenii diferite, de tip diferit, chiar la nivel de începător și fals începător, de unde și eliminarea posibilității de a căuta și găsi, de către ofertant, alți participanți cu obiective similare.

Cât despre **motivele interne**, acestea au avut de-a face în mod nemjlocit cu poziția socială și în ierarhia organizației pe care o au managerii expatriați. Astfel, în contrapartida responsabilităților pe care le presupune funcția de manager, participanții se bucură de anumite avantaje materiale sau în relațiile cu ceilalți, printre care și dreptul de a beneficia de un curs individual, perceput

ca fiind superior, deci mai valorizant, decât cursurile de grup, adesea și din perspectiva caracterului exclusiv al interacțiunii cu profesorul. Toate acestea se proiectează în mod direct și asupra partenerilor de viață ai expatriaților, care, în siajul acestora din urmă, beneficiază și ei de CILRS, de multe ori ca o componentă a pachetului de beneficii, care, printre altele, poate include și școlarizarea copiilor, călătoriile dus-întors în țara de origine etc.

Mai jos voi enumera principalele motive interne rezultate pe parcursul cercetării din discuțiile cu participanții la CILRS:

1. **Exclusivitatea atenției profesorului** – acest aspect a apărut ca esențial în asigurarea unui progres rapid, participanții ignorând faptul că absența unora parteneri de interacțiune reprezintă mai degrabă un prejudiciu în dezvoltarea competențelor dorite.
2. **Dorința de a nu repeta experiența școlară** – fie pentru că aceasta generase frustrări din cauza lipsei sau chiar absenței unui progres satisfăcător, fie din cauza includerii într-un grup de elevi, fie din cauza incompatibilității cu personalitatea sau metodele unuia sau mai multor profesori, ea a fost invocată adesea ca argument pentru preferința pentru CILS, mulți dintre participanți specificând chiar că nu doreau să simtă din nou ca la școală.
3. **Atenția și feedback-ul total din partea profesorului** – pe de o parte, acesta era un mijloc palpabil de a confirma caracterul exclusivist al produsului de care participanții beneficiau; pe de altă parte, în viziunea acestora, o altă modalitate de a asigura progresul rapid către care aspirau.
4. **Evitarea diferențelor de nivel lingvistic și de ritm de învățare** – acest motiv a fost tot o consecință a experiențelor educaționale anterioare, în decursul cărora diferențele față de ceilalți colegi fuseseră generatoare de frustrări. Participanții cu performanțe bune anticipau că ar putea fi frânați de ritmul altor membri ai grupului, iar cei cu rezultate din jumătatea inferioară a eșalonului își făceau calculul că nu vor fi confrunțați cu nivele superioare de dezvoltare a competențelor.
5. **Gestionarea greșelilor și corectarea acestora** – întotdeauna o componentă delicată a cursurilor pentru adulți, aceasta a fost un motiv menționat de majoritatea covârșitoare

a cursanților cu care am interacționat. Ei au evocat două aspecte: pe de o parte, absența de parteneri de grup, ceea ce i-ar scuti de judecăți de valoare în situația comiterii unei erori, iar pe de altă parte cei mai mulți dintre ei au estimat că profesorul ar putea să le corecteze toate erorile, în așa fel încât să poată profita la maximum de această situație și să învețe. Desigur că aceștia ignorau că practica pedagogică dovedește contrariul: faptul că și alți membri ai unui grup comit erori face responsabilitatea mai difuză și mai ușor de acceptat (Chillarege, Nordstrom și Williams, 2003; Kaye, f. d.), pe când în cazul unui curs individual se înregistrează mai degrabă o reducere a propensiunii pentru comunicare din cauza asumării responsabilității exclusive a greșelilor.

### **3.4 Lipsa de emulație**

Contrar convingerilor exprimate de cursanți, participarea individuală la un CILRS și deci lipsa integrării într-un grup îi privează pe aceștia de avantajele pe care le reprezintă expunerea la performanțele altor persoane, care contribuie la progresul celor interesați. Întrucât participanții nu puteau fi martori la reacția altora la conținutul predat, învățarea din greșeli a fost limitată (Chillarege, Nordstrom și Williams, 2003); în plus, creativitatea spontană (Albert, 2006) fiind redusă, uneori cvasi-absentă (în funcție de predispozițiile cursanților), salturile calitative care se produc în prezența unui grup nu au fost identificate.

### **3.5 Învățarea din greșeli**

Ca o consecință a aspectului menționat în subcapitolul anterior, învățarea din greșeli, în special din greșelile produse de ceilalți membri ai grupului, nu a fost prezentă, sau a fost foarte limitată, în măsura în care profesorul a evidențiat unele dintre greșeli, ca parte a strategiei aplicate în demersul pedagogic comunicativ (Vásquez Carranza, 2007: 85-86). În cazul cursurilor de grup, participanții asistă la greșelile celorlalți și aceasta reprezintă un câștig deloc neglijabil din punctul de vedere al gradului crescut de conștientizare („language awareness”, Svalberg, 2007) a procesului de învățare, element esențial al oricărei evoluții în acest sens.

### **3.6 Comparația cu partenerii de învățare**

Iată un alt element inexistent în cadrul CILRS, atât în ceea ce privește performanțele punctuale, cât și dovada de acumulare a cunoștințelor în

comparație cu ceilalți. Prin forța lucrurilor, la CILRS comparația se face exclusiv cu sine însuși într-o etapă sau la un moment anterior al cursului, sau cu profesorul. În primul caz, de multe ori progresul înregistrat nu a fost identificat, cursanții neputând avea o viziune de ansamblu asupra evoluției lor și nici un sistem relevant la care să se raporteze; autoevaluarea nu a fost corectă, înregistrându-se în special tendința de subevaluare și de diminuare a importanței performanțelor lingvistice. În cel de-al doilea caz, demersul are drept rezultate frustrarea și, în fine, inhibiția participantului, acesta fiind descurajat de raportarea la un vorbitor nativ.

### **3.7 Motivația**

După cum am detaliat mai sus, motivațiile pentru participarea la un CILRS au fost diverse, însă au lipsit acelea produse de prezența grupului, care pot declanșa sentimente sau o competiție pozitivă, cu caracter stimulator asupra procesului de învățare. În multe dintre cazuri, din discuțiile repetate pe care le-am avut cu cursanții, a rezultat că motivațiile exterioare (necesitatea de a înțelege și de a comunica în context profesional sau supraviețuirea) au fost în principal acelea care au produs efect pozitive asupra progresului înregistrat, cele interioare având mai degrabă consecințe negative asupra procesului de învățare. În cele mai multe dintre cazuri, participanții au afirmat că motivațiile interioare apărute pe parcursul CILRS au fost legate de relația pozitivă creată cu profesorul și atracția față de subiectele de cultură și civilizație românească prezentate de către acesta.

### **3.8 Stoparea învățării**

Dacă grupul stimulează de obicei, prin emulație și prin comparație între membri, continuarea studiului limbii străine către un nivel din ce în ce mai înalt, acest lucru se întâmplă rar în cazul cursurilor individuale. În schimb de multe ori, dacă nevoile de comunicare sunt satisfăcute, învățarea se oprește sau continuă într-un ritm mult mai lent, întrucât cursantul constată că poate comunica, chiar dacă se exprimă incorect și dacă mesajul său nu este întotdeauna înțeles. În cazul CILRS incluse în cercetarea efectuată de mine, 81% dintre cursanți s-au oprit la un prim modul de învățare, unul dintre motivele frecvent invocate pentru această decizie fiind capacitatea de a înțelege și de a se exprima oral la un nivel satisfăcător. Trebuie menționat că



performanțele acestora se situau la maximum A2 la înțelegere și de cele mai multe ori la A1+ la exprimare orală<sup>3</sup>.

### **3.9 Activități declanșatoare de producerea de discurs liber în situații reale de comunicare**

Posibilitatea de a include astfel de secvențe în cadrul CILRS a fost indiscutabil limitată, ca urmare a prezenței unui singur participant. De exemplu, folosirea **proiectelor**. La lucrul în grup, ele prilejuiesc o îmbogățire a cunoștințelor participanților, dar, odată cu munca în echipă, dau și ocazia conversațiilor măcar parțiale sau a schimbărilor de cod când se discută despre subiectul proiectului; avantajul este evident, proiectul este de fapt un pretext pentru a crea o situație reală de comunicare în limba străină respectivă. În ceea ce privește proiectele făcute de participanții la CILRS, ele au provocat discuții cu profesorul, însă limitate și marcate de dificultățile de comunicare menționate mai sus, de unde și folosirea cu prudență acestora la cursurile vizate de prezenta cercetare. Un alt exemplu îl constituie **dezbaterele**; acestea se pretează ceva mai bine pentru interacțiunea cu un singur cursant, însă succesul lor depinde, evident, de nivelul de competență lingvistică al acestuia. În cazul în care această cerință a fost satisfăcută, profesorul a trebuit să susțină un punct de vedere contrariu celui al participantului (indiferent de opinia personală), uneori profilându-se și nevoia de a face apel la competențe dramatice, pentru a putea încuraja manifestarea emoțională a cursantului și pentru a conferi cât mai mult realism interacțiunii. La nivelele începător și elementar acest instrument pedagogic a fost limitat la solicitarea de opinii scurte, aproape de întrebări cu răspunsuri da sau nu, consecința fiind epuizarea rapidă a subiectului.

### **3.10 Lipsa de diversitate și de creativitate**

Aceasta îi poate afecta atât pe cursant, după cum am evidențiat în subcapitolele anterioare, însă și pe profesor. Acesta din urmă este și el confruntat cu o monotonie ce se poate dovedi sterilă, întrucât lipsește dinamica unui grup care să-i stimuleze creativitatea (Kaye, f. d.). Activitățile de stimulare a exprimării libere în care se cere părerea participantului despre un anumit subiect nu au putut fi folosite decât într-o măsură extrem de mică pentru a nu afecta dinamismul cursului. De asemenea, nu a putut fi declanșată confruntarea de opinii care nu numai că este caracterizată de productivitate, dar presupune în același timp și interacțiuni sociale care declanșează situații

---

<sup>3</sup> Exprimarea scrisă nu a fost inclusă pe lista de obiective a majorității covârșitoare a CILRS examinate.

reale de comunicare. Un alt moment în care se manifestă creativitatea este acela al utilizării de către profesor a strategiilor invitaționale („elicitation”, Lindsay, 2000), cu scopul de a stimula producția de discurs liber pentru a introduce subiectul noii lecții sau o nouă parte a unei lecții. În cazul CILRS studiate, folosirea acestor strategii a presupus de cele mai multe ori obligația profesorului de a sugera răspunsuri, de unde și o dedublare a rolului acestuia și o creștere a efortului pedagogic depus.

### **3.11 Folosirea încărcăturii emoționale a limbajului**

Acest element este un potențator al învățării (Bower, 2014), folosit din plin în interacțiunile din interiorul grupului (când de exemplu membrii acestuia sunt invitați să își exprime părerea despre un subiect de actualitate). În CILRS studiate, el și-a găsit într-o minimă măsură locul, în special la nivele mici de competență, întrucât majoritatea interacțiunilor au un caracter artificial, iar cursanții erau nevoiți să exerseze mai mult o structură până când erau capabili să o aplice în producția liberă de discurs. Cu toate acestea am înregistrat și excepții, atunci când înclinațiile histrionice ale acestora le creșteau participarea emoțională la situațiile de comunicare propuse pentru exercițiu și, de asemenea, când gradul lor minim de inhibiție față de eventualele greșeli le permitea să abordeze o astfel de interacțiune în limba română.

### **3.12 Utilizarea jocurilor de roluri<sup>4</sup>**

Acest instrument folosit în predarea de limbi străine își dovedește limitele în ceea ce privește cursurile individuale de limbi străine, iar CILRS studiate nu au constituit excepții. Chiar dacă jocurile de roluri au presupus asumarea propriei identități sau a uneia fictive (Lee, 2015: 348), scopul pedagogic propus nu a fost întotdeauna atins, deoarece multiplicarea personalității presupusă de acest tip de interacțiune (cu scopul de păstra diversitatea situațiilor comunicaționale) implică o versatilitate care nu se regăsea la toți participanții.

### **3.13 Nivel unic de competență lingvistică**

Contrar convingerilor vehiculate în general în legătură cu eficiența învățării în corelație cu omogenitatea nivelurilor de competență lingvistică, uniformitatea nu este întotdeauna un teren fertil, generator de progres. Încă din anii '90 cercetătorii care au abordat acest subiect (Dorney, 1994) au arătat că motivația de învățare a cursanților este în corelație cu situația nivelurilor de competență lingvistică din grupul din care face parte (Dorney, 1994: 280).

---

<sup>4</sup> Denumirea generică de „joc de roluri” include multe tipuri de interacțiuni, ale căror detalii nu vor fi discutate în prezentul articol. Pentru o trecere în revistă a literaturii referitoare la acest subiect a se vedea, de exemplu, Lee (2015).

Astfel, comparația inevitabilă cu nivelul celorlalți membri ai grupului acționează ca un factor stimulant, motivant și care are o contribuție non neglijabilă la progresul vizat. S-a observat că adesea într-un grup faptul că unii membri au competențe lingvistice sporite față de ceilalți este un avantaj pentru aceștia din urmă, care pot învăța de la primii vocabular și structuri noi în cadrul interacțiunilor verbale. Experiența mea personală de aproape douăzeci de ani în predarea limbilor străine confirmă, în majoritatea covârșitoare a cazurilor, aceste rezultate. În CILRS se remarcă, evident, absența acestui element incitant, iar în cazurile studiate pentru această cercetare, profesorul a trebuit să dea dovadă uneori de multă inventivitate pentru a păstra motivația cursanților la un nivel suficient de ridicat, în așa fel încât aceștia să dorească să continue învățarea. Așa cum notează și Kaye (f. d.), menținerea motivației îi revine în egală măsură și profesorului, în lipsa unei dinamici de grup care contribuie în mod hotărâtor la evoluția dorită de cursanți.

### **3.14 Cunoașterea cursanților**

Ajunge la un grad mult mai ridicat decât în cadrul unui grup. Din perspectiva experienței mele personale cu CILRS; avantajul a fost că am putut adapta mai bine activitățile propuse încât să obțin o reacție mai adecvată, care să conducă la un rezultat sigur. Kaye (f. d.) atrage atenția asupra posibilității fie a unei apropieri prea mari între cursant și profesor sau a riscurilor ca acesta din urmă să găsească în postura de public captiv. Cu toate acestea, în ceea ce mă privește, mi-am asumat apariția acestor elemente negative și am continuat demersul de a cunoaște cât mai bine cursanții cu care lucram, întrucât am considerat că în acest mod puteam câștiga un control ridicat al procesului didactic, cu scopul de a-i spori eficiența.

### **3.15 Competența culturală a profesorului**

Locul și rolul competențelor culturale în cadrul procesului de învățare a unei limbi străine sunt analizate și discutate de cercetători încă din deceniul al optulea al secolului trecut – pentru o trecere în revistă a literaturii referitoare la acest subiect a se vedea, de exemplu, Boylan și Huntley (2003) sau Fenner (2017) – și nu îmi propun să reiau acest aspect în prezentul articol. În schimb mi-am aș dori să abordez poziția profesorului, care s-a dovedit, de-a lungul CILRS studiate, delicată, chiar dificilă, întrucât cursanții, nu de puține ori, făceau apel la o competență culturală pe care mi-am dat seama că, inițial, nu o aveam. Astfel, întrucât interacționam cu expatriați ce ocupau funcții de conducere, care presupuneau lucrul cu echipe formate din angajați români, am fost sistematic pusă în situația de a mi se cere opinia în legătură cu diferențele

culturale observate și trăite de cursanți și, nu de puține ori, am fost rugată nu numai să explic aceste diferențe, dar și să sugerez soluții pentru ca participanții să poată gestiona mai bine relația cu colaboratorii lor. În mod simetric, astfel de solicitări au venit și din partea celeilalte categorii de cursanți, partenerii de viață ai expatriaților, interesați de diferențele culturale observate în viața de zi cu zi: la cumpărături, în trafic, în relațiile personale și de modul în care le puteau gestiona. Motivul pentru care am folosit calificativele „delicat” și „dificil” rezidă în conștientizarea, încă de la început, a nevoii unei competențe culturale „din exterior” în ceea ce privește România și poporul român, pentru a putea oferi răspunsuri cât mai obiective posibil, libere de clișeele prezente în mod firesc în construirea identității naționale și a propriei imagini despre aceasta și fără a cădea în capcana miopiei sau hiperopiei naționale (Leucea și Țeican, 2019). Voi evoca drept exemplu unele dintre rezultatele obținute în urma studiilor empirice efectuate de profesorul Daniel David și de echipa sa, publicate în *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*: românii se consideră ospitalieri și prietenoși, dar aceasta intră în directă contradicție cu scorul foarte scăzut înregistrat la „toți indicatorii încrederii” (David, 2015: 122) - persoane apropiate, persoane îndepărtate, încredere nespecifică. „[...] am ajuns să credem anumite lucruri despre noi [...] deoarece aceasta satisface nevoile de stimă de sine/identitate/predictabilitate/justificare a prezentului” (David, 2015: 312). La acestea s-au mai adăugat și lipsa unei experiențe directe relevante în mediul profesional în care evoluau participanții, precum și interdicția deontologică de a-i consilia în legătură cu subiecte care nu constituiau zona mea de specializare și pentru care nu posedam decât o experiență personală, prin forța lucrurilor subiectivă și trunchiată. Cu toate că această practică, de a oferi explicații, sfaturi și justificări referitoare la România, la români și la mentalitățile acestora este curentă printre mulți dintre conașionalii mei (îmi iau libertatea de a face această afirmație în urma observării mediului social în care evoluez), consider că, în ceea ce privește poziția meu de profesor de limba română pentru străini în cadrul CILRS, atitudinea cea mai recomandabilă este prudența, pentru a nu cădea în capcana generalizărilor nedorite.

## **Concluzii**

În prezentul articol mi-am propus să sistematizez unele dintre principalele caracteristici ale CILRS, așa cum au decurs din cercetarea empirică efectuată de-a lungul perioadei în care am predat astfel de cursuri, cu începere din anul 2000. Am consemnat acele aspecte care s-au dovedit relevante, pe de o parte

prin prezența lor sistematică sau repetată, și pe de altă parte prin diferența cu cele discutate în literatura de specialitate referitoare la cursurile de limbi străine pentru grupuri. Din enumerarea comentată a acestor caracteristici am putut arăta, chiar și în această fază empirică a studiului, că, în ciuda preferinței pe care o arată cursanții pentru CILRS, acestea prezintă limite care nu pot fi întotdeauna compensate de către profesor. Desigur că perspectivele de continuare ale acestei cercetări sunt interesante, întrucât încă mai sunt aspecte ale acestui tip de interacțiune pedagogică ce nu au fost încă abordate, cum ar fi adaptarea metodelor și strategiilor de predare și aprofundarea componentei de competență culturală a profesorului în raport cu propria sa cultură, demers epistemologic care, înainte de toate, ar avea menirea să scoată din conul său de umbră o categorie de cursuri de limbi străine rămasă până acum prea puțin explorată.

### **Anexă – Fișă cursant (chestionar preliminar)**

- 1) Informații generale
  - a) Nume și prenume
  - b) Departament
  - c) Funcție
- 2) Descrierea activității profesionale
  - a) Descrieți o zi de muncă
  - b) Care sunt activitățile care vă ocupă cel mai mult timp în decursul zilei de muncă?
- 3) Activități în limba străină
  - a) Ce tipuri de texte veți scrie în limba străină? (scrisori, faxuri, e-mailuri, memouri, rapoarte, prezentări, texte de natură tehnică etc.)
  - b) Ce tipuri de conversații directe va trebui să purtați în limba străină? (conversații generale, explicații, prezentări orale publice, negocier, propuneri, discuții de proiecte, discuții de natură tehnică)
  - c) Ce tipuri de conversații telefonice va trebui să purtați în limba străină? (comenzi, descriere probleme, preluare/lăsare mesaje, prospecție clienți, aranjamente cu privire la un program comun, discuții de natură tehnică)
  - d) Ce fel de texte va trebui să citiți în limba străină? (scrisori, faxuri, e-mailuri, memouri, rapoarte, prezentări, texte de natură tehnică etc.)
  - e) Există modele pentru punctele 1. și 4. ?
- 4) Detalii privind studiul limbilor străine

- a) Când ați studiat ultima oară această limbă străină în cadru instituționalizat?
- b) Mai cunoașteți și alte limbi străine? Dacă da, care și la ce nivel?
- c) Cum ați observat că învățați mai bine limbile străine? Acordând importanță mai mare explicațiilor teoretice sau comunicării?
- d) Cum ați apreciat orele de limbi străine pe care le-ați frecventat în formele de învățământ urmate? De ce (vă rugăm să oferiți explicații cât mai detaliate posibil)?

## Bibliografie

- Albert, Á. (2006). Learner creativity as a potentially important variable: Examining the relationships between learner creativity, language aptitude and level of proficiency. In M. Nikolov și J. Horváth (ed.). *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 77-98). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Bartram, M. și Walton, R. (2004). *Correction - mistake management: a positive approach to language mistakes*. Boston: Language Teaching Publications.
- Bower, G. (2014). How Might Emotions Affect Learning? In S.-A. Christianson (ed.). *The Handbook of Emotion and Memory: Research and Theory* (pp. 3-32). New York și Londra: Psychology Press.
- Boylan, G. și Huntley, S. (2003). Foreign Language Learning and Cultural Awareness. *El Guiniguada*, 12, 37-44.
- Chillarege, K., Nordstrom, C. și Williams, K. (2003). Learning from our mistakes: error management training for mature learners. *Journal of Business and Psychology*, 3(17), 369-385. <https://doi.org/10.1023/A:1022864324988>.
- Fenner, A.-B. (2015). Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom. In J. Cenoz, D. Gorter și S. May (ed.). *Language Awareness and Multilingualism* (3rd edition). Cham: Springer.
- Gurgu, M. (2006). Considerații despre cursurile individuale de limbi străine. In *Creație și creativitate* [CD-ROM]. București: Conpress.
- Kaye, P. (f. d.). Teaching one-to-one. Consultat la adresa <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-one-one>.
- Lee, S. (2015). Revisit Role-Playing Activities in Foreign Language Teaching and Learning: Remodeling Learners' Cultural Identity? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, suppl. 1*(12), 346-359. Consultat la adresa <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v12s12015/lee.pdf>.
- Leucea, I. și Teican, B. (2019). Myopia and hyperopia in shaping cultural identity. *Redefining Community in Intercultural Context*, 1(8), 81-87.
- Lindsay, P. (2000). *Teaching English Worldwide: A New Practical Guide to Teaching English*. Burlingame, CA: Alta Book Center Publisher.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., și DaSilva Iddings, A. C. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Research and Markets. (august 2019). Online Language Learning Market by Product (Course, Solution, Support), Type (English, French, Spanish, Mandarin, Arabic, Japanese, Italian, German), End (Individual, Corporate, Educational

Institution, Government) - Global Forecast to 2025. Consultat la adresa [https://www.researchandmarkets.com/reports/4826051/online-language-learning-market-by-product?utm\\_source=BW&utm\\_medium=PressRelease&utm\\_code=5z28jx&utm\\_campaign=1287630+-+Global+Online+Language+Learning+Market+2019-2025%3a+Big+Data+and+Artificial+Intelligence+to+Assist+in+Design+of+Customized+Content&utm\\_exec=chdo54prd](https://www.researchandmarkets.com/reports/4826051/online-language-learning-market-by-product?utm_source=BW&utm_medium=PressRelease&utm_code=5z28jx&utm_campaign=1287630+-+Global+Online+Language+Learning+Market+2019-2025%3a+Big+Data+and+Artificial+Intelligence+to+Assist+in+Design+of+Customized+Content&utm_exec=chdo54prd).

- Storch, N. și Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375. <https://doi.org/10.1177/1362168810375362>
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. doi:10.1017/S0261444807004491.
- Vásquez Carranza, L. M. (2007). Correction in the ESL classroom: What teachers do in the classroom and what they think they do. *Revista Pensamiento Actual*, 8-9 (7), 84-95.
- Zuo, W. (2017). Teachers' Role in Dealing with Errors in Students' Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7), 644-650. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0708.06>.

### **About the author**

**Mălina GURGU** teaches French language and French specialised translation at the Technical University of Civil Engineering Bucharest, Romania.

**E-mail:** malina.gurgu@utcb.ro

# CULTURA ȘI CIVILIZAȚIA ROMÂNEASCĂ ÎNTRE FASCINAȚIE ȘI ADEVĂR

## (ROMANIAN CULTURE AND CIVILIZATION BETWEEN FASCINATION AND TRUTH)

**Marinela Doina NISTEA**

**Abstract:** The culture and civilization of a country is its spirit, inherited from previous generations and which future generations will have to preserve, enrich and pass on. Although they are different through the geocultural space, the culture and civilization of the peoples represent a patrimony of the whole humanity, through which they are understood and known. Similarities and differences are not enough. In order for a nation to exist as a separate entity, it needs its special elements, the things that make it unique. In this article, we present some aspects regarding the Romanian Culture and Civilization course from the Preparatory Year of UTCB, where foreign students have to learn Romanian as a foreign language in order to be able to follow a higher education program in Romanian.

**Keywords:** *Romanian space; national values; foreign students; preparatory year; integration*

*Pentru a aprecia culturile altor națiuni,  
trebuie să mergi în țara lor, să cunoști oamenii  
și trebuie să intri în contact cu cultura țării  
(David Rockefeller)*

### Introducere

Cu o vechime de peste două mii de ani, cultura și civilizația românească fascinează prin diversitatea formelor sale de manifestare, prin diferențele înregistrate în zone geografice distincte în care laolaltă cu românii conviețuiesc în bună înțelegere și alte etnii ce și-au pus amprenta asupra locurilor, arhitecturii tradiționale, portului, obiceiurilor și, nu în ultimul rând, prin sufletul oamenilor: românii sunt percepuți ca fiind ospitalieri, calzi și deschiși la tot ceea ce este diferit de cultura lor. Derivat din latinescul „cultus”, care înseamnă „a onora, a cultiva”, termenul „cultură” se caracterizează prin demnitatea spiritului și reprezintă valorile și idealurile unui popor, în vreme ce „civilizație” este un neologism care apare în Franța secolului al XVIII-lea prin derivarea lui din cuvintele latine: „civis”, „civitas”, „civilis”, „civilitas”, semnificând calitățile cetățeanului care trăiește într-o cetate-stat și desemnează un trecut viu, o mentalitate colectivă transmisă din generație în generație ca pe bunul său cel mai de preț. Deși cei doi termeni formează o pereche conceptuală, distincția



dintre cultură și civilizație a fost realizată în secolul al XIX-lea – sunt două componente simultane ale vieții umane, două compartimente diferite prin structură și funcții, dar totodată interdependente. Sferei culturii îi aparțin: datinile și obiceiurile, credințele religioase, ornamentele, operele de știință, filosofie, literatură și muzică, arhitectură, sculptură, pictură și artele decorative și aplicate, iar în sfera civilizației sunt incluse: alimentația, locuința, vestimentația, construcțiile publice și mijloacele de comunicare, tehnologia, activitățile economice și administrative, organizarea socială, politică, militară și juridică.

Pornind de la întrebarea: ce elemente de cultură și civilizație românească le erau cunoscute până la venirea lor în România, studenții străini admit, în unanimitate, că până la sosirea lor aici nu cunoșteau aproape nimic despre țara noastră, în afară de poziționarea geografică și de câteva mituri care circulă la nivel internațional, dar că au găsit oameni calzi, ospitalieri, mâncare gustoasă și muzică bună. Interesul lor pentru spațiul românesc este foarte mare, iar cursul de Cultură și civilizație românească de la Anul Pregătitor de Limba Română (APLR), prin cele două ore de curs și una de seminar prevăzute în planul de învățământ, ne oferă posibilitatea de a le prezenta valorile noastre naționale dintr-o perspectivă bazată pe cunoașterea unor elemente de istorie, geografie, etnografie și folclor, de artă, știință și literatură, care să le faciliteze accesul la o cunoaștere corectă și nuanțată a realităților și caracteristicilor României și la o integrare cât mai rapidă în mediul socio-cultural românesc. Cei mai mulți studenți străini care studiază la APLR vin în contact pentru prima dată cu o societate nouă și au parte de un șoc socio-cultural pe care sunt nevoiți să-l depășească cu succes și cât mai repede cu putință, pentru a reuși în final să se integreze, iar rolul nostru este de a-i ghida și de a-i sprijini continuu în demersul lor.

## **1. Câteva reflecții**

Fiecare popor are o idee despre lume și despre om, în funcție de dimensiunea în care i se proiectează lui însuși existența. În universul tradițional românesc, toate lucrurile au un sens, o ordine firească și o așezare dinspre exterior înspre interior – fac parte dintr-o lume a simbolurilor și a tainelor, pe care vicisitudinile istoriei nu le-au putut distruge. Dimensiunea românească a existenței reprezintă un mod românesc de a fi, actualizat pentru fiecare generație și pentru fiecare om în parte. Realitatea nu este niciodată închisă, ci un organism viu, iar a fi român este o caracteristică spirituală, imuabilă, chiar și într-o lume cu puternice accente de globalizare. Ce ne diferențiază pe noi? Ce ne face unici

În ciuda unei serii întregi de influențe? Poate tocmai acest lucru. Suntem unici, pentru că suntem diferiți: influențele germanice, franțuzești, grecești, slave, bizantine, latine ori geto-dace se îmbină armonios în arhitectura sufletului românesc, iar această sinteză determină o originalitate incontestabilă. O explicație a ideii românești de existență este și faptul că existența particulară românească are mai mult caracterul ființei decât al lucrului. Ființa particulară are un rost și o soartă în existența românească, chiar și în cea a secolului al XXI-lea; deși, în general, ea se bazează pe negație (românul este un opozant înnăscut), nu se fixează pe desființare, ci pe îmbogățirea cu noi sensuri a realității date. În lumea românească nu a existat imposibilitatea absolută, iremediabilul, ci doar căderi și renașteri, cauzate de lipsa de constanță. Românii nu sunt nici occidentali, nici orientali, iar tradiția, erodată la alții, reprezintă la noi un factor încă activ, care se îmbină cu modernitatea.

## **2. Cât de dificilă este limba română și cât de diferiți suntem noi?**

Născută odată cu poporul român, limba română reprezintă elementul fundamental al identității acestuia, mediul prin care conștiința sa se afirmă, determinându-i statornic cultura. La începutul lucrului cu studenții străni, avem în vedere focalizarea atenției spre identificarea unor asemănări și diferențe între limba română și limba sau limbile pe care aceștia le vorbesc. Prin exerciții simple, studenții vorbitori de limbi latine observă cu încântare multe similitudini la nivelul vocabularului și acest fapt este foarte motivant pentru învățare. Studenții veniți din spațiul arab pot face unele legături prin intermediul limbii turce, pe care unii dintre ei o stăpânesc, însă, în general, percep limba română ca pe o limbă „grea”, cu multe reguli gramaticale și cu dificultăți de pronunție, dar „melodioasă”, „frumoasă” și „plăcută”. Integrarea culturală a studenților străni este realizată și prin activități extrașcolare – fie în cadrul Săptămânii Limbilor Străine (activitate unică în peisajul universitar bucureștean, organizată la UTCB de aproape un sfert de secol), fie cu prilejul unor excursii și vizite ghidate la diferite obiective culturale din București. Aceste activități reprezintă un factor-cheie de cultivare a limbii române și un mijloc educativ esențial, o modalitate de a descoperi realități complet noi (de cele mai multe ori surprinzătoare) și construiesc o punte trainică între studenți și profesor și, prin comparație, între cultura românească și culturile lor de proveniență.

Săptămâna limbilor străine, ediția 2019, ne-a oferit prilejul să discutăm cu prima serie de studenți APLR despre mămligă, un aliment cu o mare vechime în alimentația a generații de români și invocat de mulți dintre ei ca fiind

tradițional românesc. Considerată „mâncarea țăranilor” și folosită des ca substitut pentru pâine sau chiar ca aliment de bază în familiile nevoiașe, mămăliga a fost consumată, secole la rând, în toate combinațiile posibile: cu lapte, cu brânză, cu ceapă sau praz, cu murături, varză acră, usturoi sau prune, în funcție de diferitele zone ale țării. „Talpa țării este țăranul, iar baza alimentației sale este mămăliga”, afirma dr. Gheorghe Crăiniceanu în anul 1895 (Crăiniceanu: 185), iar intenția noastră a fost să descoperim cât de răspândit este acest aliment în lume și ce rol joacă în alimentație.

„Mămăliga în lume” a fost titlul ce a reunit prezentări ale studenților afgani, irakieni, yemeniți, sudanezi ori brazilieni (de exemplu: „Porumbul în America latină” sau „Utilizările porumbului în Afganistan și Irak”) și degustări de diferite feluri de mămăligă obținută din mălai galben și alb. Am aflat astfel cât de prezent este porumbul în diferite culturi și ce alte mâncăruri delicioase se pot obține din făina de porumb: „fufu” în Africa Ecuatorială (se prepară fie din făină de manioc, fie din porumb sau grâu), pâine, fursecuri, prăjituri sau halva obținute pe bază de mălai, în Afganistan. A fost un proiect interesant și un schimb de experiență inedit și fructuos de ambele părți - pentru studenți a fost o bucurie să ne transmită elemente din culturile lor, pentru profesor – o încântare să le aprecieze progresele înregistrate la limba română. La final am constatat cu toții că, deși ne-am născut la mii de kilometri distanță unii de ceilalți, avem multe elemente în comun, iar acestea pot facilita integrarea culturală, înțelegerea și acceptarea, în ciuda diferențelor care, sigur, există.

### **3. România și Dracula**

În fiecare an, la întrebarea: ce știți despre România înainte de a veni aici unul dintre răspunsuri (dacă nu chiar singurul), indiferent că vine de la un student din Belize, Sudan, Iran, Canada sau din Palestina, este Dracula. Există, bineînțeles, și răspunsuri mai nuanțate: cursanții noștri mai vârstnici amintesc despre Nadia Comăneci, Gheorghe Hagi sau Nicolae Ceaușescu, dar și ei, la rândul lor, au auzit despre Dracula și povestea lui de groază. Mitul lui Dracula poate fi văzut ca o oportunitate pentru turism, însă promovarea ideii România-Dracula nu poate fi susținută în medii culturale academice.

Studenții și turiștii străini fascinați de Dracula vizitează, cu precădere, Branul, cetățile Râșnov și Sighișoara, Pasul Bârgăului și zona Bistrița, evocate în celebrul roman al lui Bram Stoker ori cetatea Poenari - singura construită într-adevăr de Vlad Tepeș, domnitorul român cu care vampirul a fost asociat. Românii sunt însă mai puțin interesați de aura fantastică a locurilor și mai preocupați de istoria lor. Deși adulat de străini, Dracula e privit de români mai

degrabă cu dispreț; problema lor este lipsa unei infrastructuri care să ajute la exploatarea eficientă a mitului, faptul că până la Bran trebuie să stea ore în șir în trafic, până la Bistrița nu mai vorbim. Românii sunt mai degrabă fixați pe faptul că lucrurile sunt făcute de mântuială și că mereu se lovesc de aceleași probleme ori de câte ori vor să își viziteze țara. Poveștile contează mai puțin atunci când realitatea de care se lovesc în fiecare an e dură.

Și atunci despre ce le vorbim studenților noștri? Bineînțeles, despre adevăr: despre oameni și locuri care au fost și sunt încă vii în conștiința și în inimile românilor, despre evenimente care au marcat destinul poporului român, despre credințe, mituri, obiceiuri și datini care ne fac speciali, despre toate valorile din patrimoniul cultural material și imaterial românesc. De ce ne-am pierde timpul cu povestiri inventate de alții când zestrea noastră materială și spirituală este atât de bogată încât nu poate fi nici măsurată, nici cuantificată și cu atât mai puțin înglobată într-un număr fix de ore dintr-o programă analitică?

Moștenirea culturală are o valoare inestimabilă - este cartea de căpătâi pentru orice națiune, îi oferă o identitate aparte prin depozitul de specificități și identificatori culturali, prin tradiții și obiceiuri proprii și contribuie la scrierea mării cărți a umanității. Păstrarea și perpetuarea zestrei înaintașilor este o datorie sfântă, căci elementele de cultură și tradițiile populare transmit valori și creează punți de legătură între generații, iar obiceiurile, portul popular și folclorul sunt comori inestimabile, care ne definesc ca popor și ne individualizează în lume.

#### **4. 100 de ani de România**

În anul centenarului, tot în cadrul Săptămânii Limbilor Străine, am organizat o activitate, la care au participat studenți români și străini, în care am rememorat câteva momente marcante din istoria României și am vorbit despre oameni simpli sau personalități culturale și politice care au contribuit la reușita statului modern de astăzi. Cu acest prilej, am conceput un chestionar ale cărui întrebări principale au fost:

1. Dacă ar fi să alcătuiți un clasament al celor mai buni zece români, care ar fi acela?
2. Care au fost atributele ce v-au determinat să faceți aceste alegeri?
3. Care este personalitatea din prezent cu care vă identificați cel mai mult?
4. Ce calitate/calități apreciați în mod deosebit la aceasta/acesta?

5. Cum credeți că ar trebui să acționăm la nivel individual pentru România?
6. Cum sunt priviți românii în lume?
7. Aveți vreo experiență deosebită ca român aflat în străinătate?

Chestionarul a fost completat după o prezentare susținută de lector univ. dr. Marina Rotaru – „Rolul hotărâtor pe care Casa Regală a României l-a avut în realizarea Marii Uniri”. Răspunsurile primite au fost foarte interesante și surprinzătoare, numitorul lor comun fiind dragostea și respectul față de înaintași, față de numele de român și de oamenii devotați României în trecut și în prezent. Am avut totuși sentimentul că dacă acest chestionar ar fi fost completat la începutul activității, înainte de prelegere, răspunsurile ar fi fost diferite. Tinerii au nevoie să li se prezinte adevărul, au nevoie de mentori și de modele, iar școala românească trebuie să se plieze mai mult pe nevoile și pe aspirațiile lor și mai puțin pe respectarea rigidă a unor teme fixe din programele analitice. Uneori adevărul poate fi dureros, dar nu putem construi durabil decât pe adevăr. Activitatea respectivă mi-a revelat faptul că tinerii români nu-și cunosc bine istoria și, implicit, rădăcinile puternice. Că adesea îi învățăm pe străini lucruri pe care românii înșiși nu le știu, iar acest lucru e cu adevărat trist. Oare câți dintre români ar trece testul scris pentru obținerea cetățeniei române? Ar fi un experiment extrem de interesant.

Observam de curând cu câtă abnegație scria un student francez în eseul său de absolvire despre câteva dintre monumentele istorice din Franța, cât de frumos descria contribuția invalizilor, soldaților și veteranilor francezi de război. Într-un discurs istoric rostit în Parlament pe 25 octombrie 2011, Regele Mihai al României spunea: „Nu putem avea viitor fără a respecta trecutul”. Activitățile școlare extracurriculare ar trebui extinse, vizitele la muzee de istorie, de științe, și de artă populară, participarea la expoziții ori lansări de carte, chiar și excursii în locuri reprezentative din punct de vedere istoric și cultural ar trebui organizate mai des, nu doar într-o săptămână altfel pe an.

Studentii străini sunt foarte receptivi la ceea ce văd și aud, vor să cunoască cât mai multe lucruri legate de cultura țării în care studiază și, în funcție de nivelul lor de limbă, discuțiile sunt nuanțate și foarte interesante. Numărul redus de ore nu ne permite o tratare exhaustivă a subiectelor, dar îi ajută pe mulți dintre ei să observe, să descopere și să înțeleagă spiritul românesc, iar cercetarea este continuată în eseurile lor de absolvire, în care studenții analizează elemente de cultură și civilizație românească comparativ cu cele existente în cultura și civilizația lor de proveniență, iar rezultatele sunt uneori extraordinare.

## 5. Teme de actualitate

Cercetările efectuate pentru scrierea eseurilor de absolvire a APLR ne arată că studenții străini sunt deosebit de receptivi la tot ceea ce înseamnă cultură și civilizație românească, adesea depășind cu mult așteptările comisiei de examinare. Am avut surpriza, de exemplu, de a asculta prezentări despre personalități feminine marcante din România și Sao Tome: Mary Grant - Maria Rosetty, Florica Bagdasar ori Maria Cuțarida-Crătunescu, femei care prin efortul, dăruirea și angajamentul lor au marcat decisiv domeniile în care s-au remarcat, despre tradiții românești, irakiene ori rwandeze foarte interesante, despre frumuseți naturale din România, Siria, Liban etc., despre elemente de patrimoniu material și imaterial din România și alte țări, iar lista poate continua. Cultura și civilizația românească este un domeniu fascinant, iar direcțiile de cercetare sunt nenumărate, în prezent neexistând multe cursuri tipărite pentru studenții străini.

## Concluzii

Frumos, util, dar și foarte greu, cursul de Cultură și civilizație românească ne oferă posibilitatea de a explora un domeniu vast și de a stabili repere concrete, bazate pe realități. Studenții străini se familiarizează cu elemente de geografie, de istorie a limbii române și a poporului român, de literatură și artă, de etnografie și folclor românesc, află despre oameni de știință și inventatori români care au schimbat lumea, despre sportivi români celebri, iar toate acestea se întâmplă folosind limba română la un nivel care să le asigure înțelegerea.

Aflați într-un mediu cultural nou, cu simboluri total diferite de cele cunoscute anterior, studenții străini de la APLR au nevoie de un astfel de curs, atât orele în sine, cât și activitățile extracurriculare reprezentând un factor de cultivare a limbii române și un mijloc educativ esențial. Prin intermediul său se creează o punte trainică între profesori și studenți (care învață și prin descoperire) și se sparg bariere culturale, altfel de netrecut.

Unii studenți străini provin din zone defavorizate sau din zone de conflict, ceea ce-i determină să fie mai izolați, închiși în sine și uneori necooperanți, însă profesorul trebuie să dea dovadă de abilități psiho-pedagogice care să-i permită să modeleze participanții la curs, să desfășoare activități care să-i ajute să-și depășească condiția psiho-socială și să se integreze în colectiv, să-și schimbe prejudecățile și comportamentul față de ceilalți și chiar față de ei înșiși. Profesorul trebuie să dețină un bagaj de cunoștințe din diverse domenii

(istorie, religie, politică, geografie etc.), dar să dispună și de o foarte bună abilitate comunicatională.

## **Bibliografie**

- Boia, L. (2002). *România țară de frontieră a Europei*. București: Editura Humanitas.
- Crăiniceanu, G. (1895). *Igiena țăranului român*. București: Lito-Tipografia Carol Göbl.
- David, D. (2015). *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*. București: Polirom.
- Drîmba, O. (1985). *Istoria culturii și civilizației* (vol. I). București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Ghețulescu, R. (2017). Simboluri ale României văzute prin ochii străinilor. *Buletinul Științific al Universității Tehnice de Construcții București Seria: Limbi străine și Comunicare*, 2(X), 23-33.
- Noica, C. (1991). *Pagini despre sufletul românesc*. București: Editura Humanitas.
- Vulcănescu, M. (1991). *Dimensiunea românească a existenței*. București: Editura Fundației Culturale Române.

## **About the author**

**Marinela Doina NISTEA** is an Associate Professor, Ph.D., at the Technical University of Civil Engineering Bucharest.

**E-mail:** marilena.nistea@utcb.ro

# PROBLEME ȘI PARTICULARITĂȚI ALE PREDĂRII ÎN CADRUL ANULUI PREGĂTITOR DE LIMBA ROMÂNĂ PENTRU CETĂȚENI STRĂINI ÎN FORMAT ONLINE

## (PROBLEMS AND PARTICULARITIES OF TEACHING DURING THE ROMANIAN LANGUAGE PREPARATORY YEAR FOR FOREIGN CITIZENS IN AN ONLINE FORMAT)

Alexandru POPA

**Abstract:** This article takes into consideration the case of teaching Romanian as a foreign language in an online format in a study program offered to foreign students by the Technical University of Civil Engineering Bucharest (henceforth UTCB). Some aspects of the teaching context and of the teaching itself are discussed. Four relevant factors for the present situation are taken into account: 1. The group of students is not uniform from a cultural, religious, ethnic and linguistic point of view. 2. There are significant differences between the academic background of the students. 3. The teaching of Romanian grammar and communication skills is made by using a third language as teaching language. 4. The teaching process takes place online.

**Keywords:** *Romanian as a foreign language; preparatory year for foreign citizens; online teaching; specific problems; solutions*

### Introducere

UTCB oferă în cadrul Anului pregătitor de limba română pentru cetățenii străini (APLR) un serviciu academic destinat cursanților străini interesați să studieze în România în diverse programe de studiu – Licență, Masterat, Doctorat. O bază de cunoștințe și competențe de comunicare în limba română reprezintă o condiție pentru efectuarea unor studii în cadrul sistemului universitar românesc. Achizițiile corespunzătoare permit conformarea la standardele unui parcurs academic în România. Finalitatea cursurilor de limbă română oferite de UTCB este obținerea unui nivel de competență lingvistică în limba română de nivel B1-B2 conform Cadrului Comun European de Referință. Activitatea didactică este împărțită în două semestre. În primul semestru sunt oferite cursuri și seminarii de fonetică și structuri gramaticale, comunicare orală și scrisă, receptarea textului scris și oral, redactare și compoziție, identitate românească și sincronism european. În cel de al doilea se adaugă cursuri și seminarii de limbaje specializate. La finalul anului de studiu, studenții trebuie să redacteze un eseu pe care să îl prezinte și să îl susțină în fața unei comisii



de specialitate. Cursurile sunt construite plecându-se de la premiza că nu există cunoștințe de limba română prealabile.

Ținta acestui ciclu de pregătire este în primă instanță dezvoltarea cunoștințelor de limbă română și a competențelor necesare pentru a redacta și susține un eseu în limba română, iar în a doua instanță, atingerea unui nivel de competență lingvistică în limba română care să facă posibilă obținerea, în urma unui studiu de specialitate, a unor calificări și diplome în sistemul universitar românesc. Predarea cursurilor și seminariilor din programul de învățământ al limbii române în cadrul APLR se poate realiza și prin ore de contact și în format online. Schimbarea regimului de predare și de receptare nu reprezintă și o schimbare a finalităților programului de studiu oferit de UTCB. Obiectivul programului de studiu oferit de UTCB, respectiv atingerea unui nivel de competență B1-B2 în limba română rămâne același. Articolul prezent își propune să schițeze unele aspecte generale ale predării în cadrul APLR și unele particularități ale predării limbii române ca limbă străină (LRS) în mediul virtual.

## **1. Factori de impact în desfășurarea online a activităților didactice**

Următorii factori sunt considerați reprezentativi pentru derularea APLR în cadrul UTCB în condițiile prezente:

- Diferențele culturale/religioase
- Nivelul de studii al cursanților
- Predarea prin intermediul unei limbi de comunicare
- Mediul de predare și receptare virtual

Factorii enumerați nu sunt singurii care pot fi luați în considerare. Prezentarea se va rezuma la discutarea acestor factori fără să excludă însă existența sau relevanța altora. Cei patru factori sunt aranjați în funcție de caracterul impactului estimat asupra desfășurării propriu-zise a activităților didactice. Considerațiile privesc în primă instanță elemente generale, care țin de cadrul de comunicare în interiorul căreia se construiește o relație de transfer de informații și de dezvoltare de abilități. Urmează tratarea unor probleme mai specifice ale cursurilor, respectiv predarea LRS într-o altă limbă decât cea maternă a cursanților. Considerațiile se încheie cu observații referitoare la unele aspecte ale impactului mediului virtual asupra desfășurării online a cursurilor și seminariilor.

## 1.1 Deosebiri etnice, culturale și religioase

Deosebirile culturale și religioase rezultă din faptul că, cursanții APLR sunt membri ai unor societăți cu identități naționale și culturale proprii, marcate de anumite religii care pot juca un rol semnificativ în procesele de interacțiune.

Grupele de cursanți în cadrul APLR sunt eterogene din punct de vedere etnic, cultural și religios. O mică parte de cursanți provine din țări europene. Mulți dintre cursanți vin din țări ale Orientului apropiat și din țări maghrebiene. Aceștia vorbesc limba arabă și sunt de religie islamică însă au identități naționale distincte. Există și studenți din diverse țări ale Africii subsahariene având ca limbă de comunicare limba engleză, limba franceză sau limba portugheză, care nu este însă întotdeauna și limba maternă propriu-zisă. Izolat sunt și studenți sudamericani de limbă spaniolă.

Grupele sunt în aceste condiții foarte eterogene din punct de vedere național. Profesorul de naționalitate română și cu identitate culturală europeană trebuie să comunice cu nuclee distincte de studenți care nu reprezintă din punct de vedere cultural sau religios un singur pol de comunicare. Cu alte cuvinte profesorul nu poate construi o relație cu o grupă de cursanți ca atare (pentru că nu există o singură identitate culturală a acestora) și trebuie să aibă abilitatea de a realiza comunicarea cu mai multe nuclee distincte din interiorul acestei grupe. Un flux de comunicare neîntrerupt este important și dincolo de transferul unui volum de informații. Acesta este indispensabil pentru a construi motivație pentru dialog și învățare. Profesorul nu poate realiza comunicarea prin punerea în evidență a unor elemente comune istorice sau de legături directe. Cursanții nu provin din țări din vecinătatea României și elementele comune sunt puține sau mai greu de identificat. Generarea de interes prin punere în contrast a diferențelor dintre realitățile naționale este, de asemenea, dificilă: contrastul nu poate pune realitatea din România față în față cu cea dintr-o altă țară pentru că studenții provin din mai multe țări și evidențierea prin diferențiere semnificativă nu este întotdeauna realizabilă.

Mulți studenți provin din culturi islamice și anumite particularități ale acestor culturi pot crea anumite bariere inclusiv de comunicare. Identitățile sociale sunt particulare în cazul acestora: identitatea de sex, organizarea și importanța familiei, traseele sociale și profesionale în special ale femeilor sunt foarte diferite în societăți unde legea islamică are o anumită pondere. Apelul la elemente comune sau familiare nu este mereu ușor de realizat fără a exista riscul de neînțelegeri sau întreruperi de comunicare. Sunt, de asemenea, numeroase cazuri în care cursanții respectivi provin din societăți scindate sau

grevate de războaie civile, tensiuni politice, culturale și uneori religioase. Comunicarea bazată pe existența unei stări de lucruri general acceptată este în acest sens mai degrabă chestionabilă. Relaționarea trebuie să țină cont de păstrarea unei distanțe sociale uneori semnificative care să asigure respectul reciproc. Acest lucru face relaționarea mai puțin personală și într-o oarecare măsură grevată de o rezervă care afectează stimularea directă și poate avea repercusiuni directe asupra motivării studenților. Dată fiind doar o posibilitate limitată de a construi o relație de o anumită familiaritate cu studenții, apelul profesorului la forme de motivare importante cum este umorul, îndemnul, aprecierea personală presupune precauții și uneori limitări.

Există și cursanți provenind din spații culturale compatibile cu cel al cadrului didactic, cum sunt cei europeni sau sudamericani. În aceste cazuri comunicarea nu pare a fi într-un mod considerabil grevată de măsuri de precauție pentru evitarea atingerii unor incompatibilități. În aceste cazuri efortul de relaționare este considerabil mai redus și presupune un efort mai mic pentru construcția și întreținerea unui dialog. Cursanții respectivi constituie însă nuclee de mai mici dimensiuni sau uneori numai cazuri izolate și în acest sens reprezintă, numeric, o minoritate. Riscul în cazul acestora este mai degrabă marginalizarea prin faptul că nu se integrează în grupul central. Nucleul cel mai consistent din punct de vedere numeric este totuși cel al cursanților cu o identitate culturală semnificativ diferită de cea a cadrului didactic. Acest lucru pune cadrul didactic încă de la început față în față cu o grupă cu care trebuie să construiască un canal de comunicare fără să poată folosi lucruri firești și de la sine înțelese. Cu alte cuvinte cadrul didactic nu poate porni comunicarea plecând de la un fond de presupuziții culturale comune. Relaționarea cu grupa de studenți trebuie să pornească de la faptul că grupa în ansamblu este neunitară, și că există factori esențiali care solicită eforturi specifice pentru a asigura comunicarea confortabilă necesară pentru facilitarea transferului de cunoștințe, a observațiilor și corecturilor, a exercițiilor de comunicare.

## **1.2 Nivelul de studii**

Nivelul de studii se referă la tipul și gradul de parcurgere de către cursanți a unor studii de diferite nivele premergătoare înscrierii în APLR. Grupele de studenți cuprind de regulă cursanți de vârste diferite, cu extreme uneori foarte îndepărtate unele de altele. Există cursanți cu vârste cuprinse între 18 și 35 de ani (au fost cazuri cu un student de peste 60 de ani). Vârsta nu este automat un criteriu de evaluare a competenței de învățare, dar reprezintă un indicator relevant pentru fixarea unui cadru de comunicare, pentru motivația și puterea

de susținere a unui regim de învățare a unei limbi străine în special în mediul online unde abilitatea de adaptare la chestiuni tehnice joacă, de asemenea, un rol. Pentru cadrele didactice prezența unor cursanți de vârste foarte diferite înseamnă că forma de comunicare cu grupul ca atare trebuie realizată diferențiat. Relaționarea cu tineri de 18 ani, cu adulți de 28 și cu maturi de 40 de ani necesită adaptarea la condiții de comunicare foarte diferite.

Gradul de instrucție al cursanților este variabil atât cantitativ cât și calitativ în multiple sensuri. Calitatea studiilor absolvite sau a celor în care au fost înscriși înainte de participarea la APLR se reflectă direct în capacitatea de asimilare a unor explicații și de rezolvare a unor sarcini specifice. Cursanții care dispun de o bază de cunoștințe relevante în cadrul învățării unei limbi străine, de pildă cunoștințe elementare referitoare la structuri gramaticale (înțeleg termeni cheie cum sunt cei de articol, desinență, conjugare, declinare, funcția gramaticală etc.) reprezintă numai una din categoriile existente. Grupele cuprind și cursanți cu studii precare iar aceștia înțeleg cu dificultate explicațiile tehnice. În grupe pot fi prezenți simultan cursanți care sunt proaspeți absolvenți ai unui ciclu liceal, cursanți înscriși în diferite cicluri de pregătire universitare (de licență, masterat, doctorat) sau cursanți aflați în plină carieră profesională (izolat chiar în a doua jumătate a acesteia). Situația este relevantă pentru că impune cadrului didactic formularea de explicații cu nivel de abstractizare considerabil distinct.

Cursanții care au ieșit de mai multă vreme din diverse etape de studiu ale sistemului de învățământ și care revin la studii prin înscrierea în APLR reprezintă un grup cu anumite particularități. Acești cursanți au fost sau sunt activi profesional. Aceștia au uneori un ritm mai lent de achiziție din cauza situației în care se află și anume a lipsei de exercițiu în activități de învățare. În aceste condiții predarea cunoștințelor de limbă română, indispensabilă pentru obținerea unui fundament solid de utilizare a limbii, este foarte particulară. Explicațiile propriu-zise trebuie completate de ilustrări limpezi. Pondere, respectiv aspectul cantitativ pare să revină mai degrabă exercițiilor de achiziție a competențelor de limbă română decât a celor de înțelegere a problemelor gramaticale în limba română. Compensarea achizițiilor limitate de cunoaștere a limbii române prin dezvoltarea competențelor de folosire a limbii poate reprezenta o soluție. Este însă indispensabilă stabilirea cât mai precisă a nivelului de cunoștințe minimal necesar realizării unui control funcțional al limbii române învățate astfel.

### 1.3 Predarea prin intermediul unei limbi de comunicare

Limba de comunicare reprezintă limba în care se realizează procesul de predare al LRS. Cursurile în cadrul APLR sunt destinate unor studenți străini fără nici un fel de cunoștințe preliminare de limbă română. Limba țintă a cursurilor (limba română) nu este și limba de comunicare sau, cel puțin, nu în primă fază. În aceste condiții este nevoie, în fază inițială mai ales, de o limbă de comunicare accesibilă atât studenților cât și profesorului. În acest sens se apelează frecvent la limba engleză, respectiv limba franceză. Acestea funcționează ca limbi de comunicare. Predarea LRS este realizată astfel prin intermediul unei terțe limbi. Aceasta este accesibilă într-un grad variabil celor două părți implicate în procesul de predare, respectiv cadrelor didactice și cursanților. Limba de comunicare nu este de regulă limbă maternă pentru cursanții străini. Aceștia vin din țări variate și a căror limbă nu este vorbită de cele mai multe ori de cadrul didactic. Limba de comunicare nu este însă limbă maternă, în cele mai multe cazuri, nici pentru cadrul didactic. Acest lucru implică anumite particularități de predare pentru că limba țintă nu este predată nemijlocit în limba maternă a cursanților ci mijlocit într-o limbă terță.

Caracteristicile limbii-țintă nu pot fi puse în evidență prin contrastul dintre limbile materne ale profesorului și ale cursanților (care de altfel nu este una, ci sunt mai multe pentru că grupa este eterogenă din punct de vedere etnic). Aceste caracteristici trebuie evidențiate prin contrastul între limba de comunicare (engleză, franceză, eventual spaniolă) și limba țintă, respectiv limba română. Problemele fonetice de pronunție ale vocalelor limbii române nu pot fi rezolvate indicând diferențe față de limbile vorbite de studenți (pentru că aceștia vorbesc limbi care nu sunt cunoscute de cadrul didactic) și numai diferențe față de limba de comunicare (care este vorbită într-un grad variabil, uneori insuficient de către cursanți). În cazul diferențelor fonetice, de pildă, profesorul trebuie să explice particularitatea unor vocale care nu există în limba engleză pentru a fi înțelese de către vorbitori de limbă arabă care eventual de asemenea nu posedă vocalele respective. Vocalele românești „î” și „ă” nu există în limba engleză, dar uneori nici în limbile studenților fie aceasta arabă, persană, portugheză, spaniolă etc. Explicațiile referitoare la particularitățile fonetice ale limbii române trebuie mijlocite unor vorbitori ai acestor limbi prin indicarea unor structuri fonetice semnificativ diferite nu numai în ceea ce privește vocalismul ci și în ceea ce privește consonantismul, accentul în cuvinte, accentuarea cuvintelor în propoziții etc.

Explicarea pronunțării unui „-i” final neaccentuat din formele de plural ale substantivelor masculine ex. „pom*i*”, „boi*i*”, „pepeni*i*” etc. trebuie explicată și

ilustrată fonetic prin exemple din limba engleză. Aceasta nu are exemple echivalente. Explicațiile corespunzătoare trebuie înțelese de vorbitori ai unori limbi care de asemenea nu dețin structuri echivalente. Aceste explicații implică nu numai chestiuni fonetice ci și morfologice. Pronunția diferită a vocalei „i” determină prezența unui plural articulat, respectiv nearticulat în limba română adică a unor structuri cu valoare morfologică distinctă. Structuri flexionare care au o pondere semnificativă în limba română, dar lipsesc în mare măsură în limba engleză nu pot fi identificate prin indicarea echivalentelor lor din limbile materne ale studenților și nici nu pot fi foarte limpede exprimate prin echivalente în limba engleză pentru că acestea lipsesc. Un exemplu reprezentativ este cel al flexiunii verbale a indicativului prezent care în limba română este foarte bogată cu lexeme incluse în patru clase de conjugări având particularități semnificative. Explicația trebuie să plece de la contrastul cu limba engleză care cu puține excepții are o singură clasă de conjugare cu verbe regulate având o flexiune minimală la persoana a III a singular.

Problema explicației genurilor gramaticale, a declinării nominale, a formelor scurte ale pronumelor personale etc. sunt chestiuni care necesită eforturi semnificative de explicație și înțelegere pentru că sunt transmise și receptate printr-o limbă terță care nu deține structuri echivalente. Nu există în consecință o legătură facilă între limbă țintă și limba de comunicare pentru că analogia cu structurile gramaticale și echivalentele fonetice cu limbile materne nu poate fi realizată. Dificultățile rezultă din această tensiune dintre diferențele fonetice, morfologice și sintactice dintre limba țintă și limba de comunicare care trebuie să fie făcute familiare unor vorbitori de terțe limbi materne. Incompatibilități mai reduse sunt la nivel semantic. Multe lexeme sunt purtătoare de semnificație au echivalente, în limba țintă, în limba de comunicare și foarte adesea și în limbile materne ale cursanților. Folosirea unei limbi de comunicare pentru a intermedia transmiterea de semnificații are de asemenea unele limite dar acestea nu grevează în general dificultăți pentru că sunt chestiuni foarte specifice și de regulă intervin atunci când sunt transmise înțelesuri pentru niveluri superioare de competență lingvistică.

#### **1.4 Mediul de predare și receptare virtual**

Mediul virtual este cadrul în care se desfășoară activitatea didactică în condițiile impuse de pandemie. Acest mediu de comunicare exclude proximitatea fizică. Există o serie de aspecte care califică derularea virtuală a cursului ca una eficientă, într-un anumit sens mai eficientă decât cea fizică în pofida absenței legăturii nemijlocite între cadrul didactic și cursanți și respectiv a acestora între ei. Legătura virtuală permite, pe de o parte, relaxarea cursanților și, pe de altă

parte, concentrarea acestora pe sarcini fără presiunea inevitabilă într-un loc unde prezența fizică înseamnă și teama de o judecată nefavorabilă din partea colegilor sau a profesorului. Gradul de concentrare pe sarcini pare să fie afectat în mod favorabil: cursanții par să se mobilizeze mai ușor să rezolve autonom sarcini în absența presiunii unei autocenzuri în fața colegilor sau a cadrului didactic. Dialogurile tematice se desfășoară mai fluent și mai concentrat în condițiile în care lipsesc factori disturbatori ai oricărei lecții de grup unde intervențiile colegilor sau observațiile și întreruperile acestora afectează continuitate și uneori calitatea unor prestații orale. În mediul virtual apare un grad mai ridicat de mobilizare individuală. Sarcinile scrise pot fi realizate fără să fie deranjați de colegi care nu se concentrează pe exerciții. Acestea pot fi rezolvate fără să fie descurajați de colegii care au terminat deja. Dialogul purtat în mediu virtual pare să se reflecte pozitiv și în ceea ce privește atenuarea unor potențiale incompatibilități rezultate din poziții culturale/religioase diferite. Riscul unor coliziuni scade mai ales în condițiile în care schimbul de păreri referitor la lucruri din afara problemelor predate la curs este mult diminuat.

Pe de altă parte, mediul virtual ridică anumite dificultăți. Unele dintre acestea vor fi schițate în cele ce urmează. Prezența cadrului didactic are o anumită contribuție la o comunicare eficientă: ținuta, prestanța, degajarea, încrederea profesorului reprezintă, în special la început de ciclu de predare, respectiv în primele săptămâni de curs, factori importanți pentru a fixa comunicarea într-un cadru constructiv. Absența profesorului în schimb, impusă de mediul virtual, lipsește activitatea didactică de un factor de dirijare important care stimulează interesul și motivația legate între altele și de persoana și exemplul unei persoane ca atare.

Lipsa unui spațiu fizic în care să se desfășoare activitatea didactică privează grupul de numeroase elemente care contribuie la ritmul achizițiilor. Fără o legătură vizuală directă, activitatea de învățare este grevată de condiții mai puțin favorabile stimulării competitivității. Desfășurarea procesului de învățare în spațiul virtual înseamnă între altele și lipsa unor modele pozitive în grupa propriu-zisă. Cursanții nu mai au o legătură directă între ei și în consecință nici posibilitatea de a fi stimulați de reușitele colegilor și avertizați de greșelile acestora. Ritmul de achiziție și de dezvoltare al abilităților de comunicare al cursanților reprezintă adesea un reper pentru colegii de grupă. În mediul virtual compararea cu colegii nu pot fi realizată. Cursanții nu-și pot regla nivelul în funcție de meritele sau erorile colegilor. Mediul virtual pare în consecință să determine dispariția unor elemente care joacă un rol pozitiv în procesul de învățare. Stimularea competiției între studenți, importanța exemplului de

reușite și a erorilor corectate sunt trei elemente cheie care, în cazul unei grupe de lucru, au un impact pozitiv asupra grupeii. Nici una dintre acestea nu poate fi realizată în condițiile în care grupa de studiu este una virtuală și impactul este negativ.

Trebuie luat în considerare faptul că mediul virtual de comunicare afectează și calibrarea explicațiilor în funcție de gradul de înțelegere cu competențe academice variabile. Estimarea gradului de înțelegere a explicațiilor este mai dificilă: profesorul poate urmări numai indirect eficiența explicațiilor. Evaluarea depinde de acuratețea interpretării rezultatelor la rezolvarea de sarcini. Această evaluare depinde și de interpretarea numărului de solicitări explicite ale cursanților referitoare la chestiuni dificile. Ambele metode sunt utile cadrului didactic pentru adaptarea explicațiilor însă au un efect limitat: profesorul nu poate observa direct dificultățile și depinde de frecvența cu care sunt semnalate dificultăți. Cursanții care au dificultăți din diverse motive pot fi astfel identificați mai greu, nelămuririle pot fi eliminate mai dificil și suportul efectiv pentru asemenea studenți poate fi în anumite situații mai precar. Cursanții fără exercițiu de înțelegere, fixare, reluare, sintetizare de cunoștințe, respectiv cu dificultăți de păstrare a ritmului explicațiilor au într-un grad mai ridicat nevoie de prezența unui cadru didactic competent care să prevină instalarea unor lipsuri din care rezultă achizițiile incomplete. Absența profesorului este mai puțin o problemă pentru studenții autonomi care dispun de resurse și exercițiu de studiu și învățare prealabilă solidă. Pentru studenții cu dificultăți de adaptare, fără deprinderi de învățare sau în proces de reintegrare într-un program de studiu, lipsa unui ajutor constant realizat fizic prin tot ce înseamnă persoana unui profesor – competență profesională, ținută, empatie etc. – înseamnă privarea de un cadru favorabil de învățare. Consecința nedorită este într-o oarecare măsură un volum de achiziții de cunoștințe mai reduse cantitativ.

Un aspect important al cursului de limba română organizat de APLR este reprezentat de formarea de abilități practice de comunicare în limba română. Toate aceste elemente sunt indispensabile finalizării eseului de absolvire și susținerii acestuia în fața comisiei de specialitate ca și pentru înscrierea ulterioară într-un parcurs universitar sau doctoral unde trebuie luate în calcul și probe sau examinări orale. Mediul online este în acest sens un factor mai puțin favorabil dezvoltării unor abilități corespunzătoare. Exercițiile de comunicare orală realizate fără o prezență fizică sunt marcate negativ de factori care țin de specificul mediului de comunicare și uneori de condițiile tehnice de desfășurare respective: calitatea conexiunii la internet, viteza de



reacție mai redusă a interlocutorilor (student-profesor) dată fiind întârzierile de transmitere a mesajelor, imposibilitatea profesorului de a reacționa, stimula sau corecta intenții de comunicare și constrângerea de a rămâne relativ strict la mesajul propriu-zis etc.

## Concluzii

Desfășurarea cursurilor și seminariilor în care este predată LRS se realizează în anumite condiții generale valabile pentru această categorie de activitate didactică la nivel universitar. Pe lângă acestea, există condiții specifice pentru programul de studiu oferit de UTCB. La acestea se adaugă câțiva factori considerați relevanți pentru procesul desfășurat în format online. Aceștia se răsfrâng direct asupra desfășurării procesului de predare și receptare. O cunoaștere a situației concrete în care se desfășoară activitățile poate fi utilă în alegerea unor metode de predare diferențiate și eventual în calibrarea unor așteptări realiste în ceea ce privește circumstanțele în care se desfășoară cursurile și seminariile respective.

## Bibliografie

- Bărdășan, G. (2017). Optimizarea dezvoltării competenței de comunicare profesională în limba română la studenții anului pregătitor. *Questiones Romanicae*, 1(VI), 149-156.
- Dermenj-Gurgunov, S. (2015). Unele considerații privind metodologia predării - învățării limbii române în grupele de studenți străini. *Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul*, 2, 11-16.
- Borș, M. (2016). Aspecte privind metodele folosite în predarea limbii române ca limbă străină sau despre „cel mai lesnicios extract al sistemului de învățătură a limbii române”. *Revista Transilvania*, 12, 52-56.
- Braniște, L. (2005). Conversația în predarea și achiziționarea limbii române ca limbă străină. *Analele Universității din Iași. Secțiunea IIIe. Lingvistică*, L1, 47-51.
- Dincă, I. (2017). Dificultăți în predarea limbii române pentru arabi. *Questiones Romanicae*, 1(VI), 196-205.
- Todor, E. (2009). *Predarea-învățarea limbii române ca ne-maternă (O alternativă a lingvisticii aplicate)*. Cluj-Napoca: Scientia.
- Varga, C. (2014). Proiectul Clipflair. Prima platformă virtuală pentru predarea limbii române pentru străini. In C. Varga (coord.). *New Trends in Language Didactics/ Noi direcții în didactica limbilor* (pp. 291-305). Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană.

## **About the author**

**Alexandru Popa** is a Lecturer, Ph.D., teaching German and Romanian as a foreign language at the Technical University of Civil Engineering Bucharest.

**E-mail:** alexandru.popa@utcb.ro

**RECENZII DE CARTE –  
BOOK REVIEWS**



**Ghețulescu, R. (2019). *Etică Academică*. București: Conspress.**

**Reviewed by Marina-Cristiana ROTARU**

Manualul *Etica Academică* publicat în anul 2019 la editura CONSPRESS a Universității Tehnice de Construcții București răspunde multor întrebări pe care studenții și le ridică cu privire la examenele de finalizare a studiilor care implică, printre altele, lucrări de cercetare (lucrarea de disertație sau teza de doctorat) care, deși caracterizate de diferite grade de complexitate, au toate un numitor comun: respectarea normelor de scriere a unei lucrări științifice (care înseamnă nu numai norme de tehnoredactare, cât și norme etice și morale și principii de cercetare). Lucrarea *Etica Academică* prezintă aceste aspecte în detaliu, într-o manieră practică, ușor accesibilă studentului.

Prin Ordinul Ministrului Educației Naționale din 30 ianuarie 2018, etica devine parte din programa universitară și primește statutul de disciplină obligatorie pentru ciclul II de studii (studii de masterat) și ciclul III de studii (doctorat). Pentru ciclul I de studii (studii de licență), etica are numai un statut de disciplină opțională, deși nevoia de înțelegere a ceea ce presupune scrierea unei lucrări științifice este simțită chiar din timpul studiilor de licență, când studenților le-ar prinde bine familiarizarea cu anumite aspecte etice ale cercetării. Deși cititorii-țintă ai manualului *Etica Academică* sunt masteranzii și doctoranzii, acesta se adresează în egală măsură și studenților de la ciclul licență, venind astfel și în întâmpinarea nevoilor acestei categorii de studenți.

Așa cum arată manualul, familiarizarea cu aspectele eticii la nivel universitar nu este deloc un proces ușor și nici de scurtă durată întrucât el presupune dezvoltarea unor abilități și competențe specifice. Pentru ca acest lucru să se întâmple, trebuie, mai întâi, să se insiste pe nevoie de conștientizare, din partea studenților, a respectării unor norme etice și morale în scrierea unei lucrări, așa cum subliniază autoarea *Eticii Academice*.

Conștientizarea poate începe cu familiarizarea studenților cu cadrul legislativ deja existent, care reglementează atât dreptul de autor și de proprietate intelectuală, cât și activitatea de cercetare științifică. Astfel, Legea nr. 8/1996 privind dreptul de autor și drepturile conexe, definește, la art. 3 (1) termenul de „autor al unei opere”: „Este autor persoana fizică sau persoanele fizice care au creat opera”. În plus, cercetarea științifică este reglementată de Legea 206/2004 privind buna conduită în cercetarea științifică, dezvoltare tehnologică și inovare, lege care este circumscrisă unei legislații europene vaste, din care putem aminti „Carta europeană a cercetătorului” și „Codul de conduită pentru recrutarea

cercetătorilor”. Lucrarea de față prezintă, în manieră clară, această legislație națională și europeană, scoțând în evidență necesitatea respectării acestor norme și relevanța lor pentru activitatea din universități.

Întrucât cercetarea presupune cunoașterea și familiarizarea cu literatura de specialitate dintr-un domeniu, este firesc și necesar pentru masterand sau doctorand să consulte această literatură și să o folosească pentru dezvoltarea propriei cercetări. Numai că nu întotdeauna folosirea literaturii deja existente se rezumă la consultarea ei și utilizarea ei judicioase, respectând munca celui alt. Lucrarea *Etica Academică* prezintă numeroase exemple de derapaje ale unor persoane care, abdicând de la regula bunului simț și de la principiile care guvernează activitatea de cercetare (principiul onestității, principiul integrității morale, principiul profesionalismului, principiul meritului, etc.) s-au transformat în anti-modele.

Dar odată ce studentul înțelege noțiunea de autor al unei lucrări (vezi supra) cât și ce poate reprezenta obiectul dreptului de autor, cum ar fi, printre altele, „operele științifice, scrise sau orale – „comunicările, studiile, cursurile universitare, manualele școlare, proiectele și documentațiile științifice” (art. 7b din Legea 8/1996) – atunci el începe să conștientizeze existența unor limite, îngrădiri în folosirea surselor, aceste restricții impunându-se nu numai din considerente morale și etice, dar și juridice.

Lucrarea *Etica Academică* abordează în mod metodic aceste restricții și oferă studenților răspunsuri valide privitoare la aspectele care îi frământă cel mai mult în scrierea unei lucrări: maniera de citare, problema plagiatului și autoplagiatului (capitolele VIII, IX), raportul dintre contribuția personală și sursele deja existente. Astfel, lucrarea de față prezintă detaliat diverse sisteme de citare internaționale (de tipul APA, MLA sau Chicago style) și naționale (stilul de citare al Academiei Române) și arată studenților scopul acestor sisteme de citare prin care studenții înțeleg și văd cum se pot folosi, în mod cinstit și transparent, de rodul muncii celor din generațiile anterioare.

Manualul *Etica Academică* abordează și tipurile de derapaje frecvent întâlnite în activitatea de cercetare, cum ar fi plagiatul și auto-plagiatul, deja menționate mai sus, dar și alte tipuri de derapaje care sunt la fel de grave ca cele două de mai sus: fabricarea datelor pentru a susține anumite puncte de vedere, citarea incompletă sau incorectă făcută cu un scop anume, etc. Toate aceste nereguli trebuie evitate, întrucât „stârnesc oprobiul comunității academice și științifice, care nu tolerează asemenea încălcări ale bunelor practici în cercetare” (Ghențulescu, 2020: 17).

De asemenea, lucrarea *Etica Academică* se dovedește un instrument foarte util tinerilor cercetători și prin familiarizarea acestora cu parafraza, manieră de citare corectă a informațiilor din alte surse, pe care studenții trebuie să ajungă să o stăpânească. *Etica Academică* le face cunoscut studenților sistemul de parafrizare PISA (Permutare – Înlocuire – Suprimare – Adăugare de text), sistem care îi ajută pe aceștia să lucreze pe text în calitate de indivizi informați cu privire la etica în cercetare.

În plus, manualul abordează un aspect sensibil, dar cât se poate de important pentru un viitor cercetător: relația dintre conducătorul de doctorat și doctorand din perspectiva eticii și integrității academice (vezi capitolul III), relație care trebuie să se bazeze pe transparență, obiectivitate și încredere. În fond, o bună relație între îndrumător și doctorand duce la o bună desfășurare a tuturor etapelor cercetării, spre câștigul ambelor părți. Cercetarea începe cu încadrarea temei și negocierea acesteia (care presupune accesul la date, obținerea consimțământului pentru folosirea datelor, stabilirea unui buget de timp, susținere din partea îndrumătorului, și continuă cu generarea de date, idei și materiale noi, care duce la următoarea etapă, etapa de creație, când se prezintă rezultatele, modelele, conceptele, teoriile, proiectele. Urmează etapa diseminării rezultatelor, prin publicații, expoziții și, etapa finală, care presupune o perioadă de reflecție, în care cercetătorul se apleacă asupra propriului parcurs (Macfarlane, 2009: 39). În toate aceste etape, o bună colaborare cu îndrumătorul de teză este esențială.

*Etica Academică* pune accentul pe i subliniind că, în alegerea temei de doctorat, studentul trebuie să fie implicat 100%. Este responsabilitatea lui, în primul rând, să își aleagă tema și nu să aștepte o temă gata livrată din partea îndrumătorului, dar un sfat din partea acestuia nu poate decât să îl ajute pe student să își clarifice și mai bine intențiile. De asemenea, studentul trebuie să se asigure că tema aleasă este relevantă atât pentru domeniul său de activitate cât și pentru cercetare, la modul general. Prin urmare, studentul trebuie să propună o temă cu potențial de pionierat, care să ducă la o cercetare care să cartografieze noi teritorii, evitându-se astfel mersul pe poteci deja bătătorite.

Abordarea didactică practică a lucrării *Etica Academică* este scoasă în evidență și de secțiunea *Aplicații* de la finalul fiecărui capitol. Astfel, *aplicațiile* invită studenții să analizeze, să argumenteze sau să își exprime opinia asupra unui caz, a unei situații, invitând la dezbateri și dând ocazia studenților să își pună, la rândul lor, întrebări, să caute răspunsuri, să tragă concluzii. Studenții sunt confrunțați cu anumite spețe și invitați să ia poziție și să își argumenteze opiniile.

Prin acest tip de exercițiu practic, dinamic, care invită la dezbateri, studenții se familiarizează cu conceptele, devin conștienți de existența și de utilitatea lor, încep să învețe să lucreze cu ele. Prin urmare, aceste *aplicații* propuse de manual devin un prim pas, foarte necesar, în asumarea, de către student, a principiilor eticii și integrității academice care trebuie să le caracterizeze activitatea de cercetare.

În concluzie, manualul *Etica Academică* este nu numai o lucrare de familiarizare a studenților cu diversele aspecte ale cercetării academice din perspectiva eticii și integrității, cu aspectele juridice ale acestui tip de activitate. Studenții află nu numai cum să scrie o lucrare științifică onestă și de calitate, ci și cum să se formeze ca cercetători profesioniști, pregătiți să își asume principiile integrității academice, generând, la rândul lor meritocrație. Astfel, manualul *Etica Academică* se dovedește și un instrument de conștientizare, de către student, că scrierea unei lucrări de cercetare nu este numai o etapă spre finalizarea unor studii și/sau obținerea titlului de doctor, ci este, în primul rând, un proces firesc, necesar și indispensabil de formare atât profesională cât și individuală, un mecanism de formare și de călire a caracterului.

## Bibliografie

- Ghețulescu, R. (2020). Rolul cursului de Etică și Integritate Academică în pregătirea studenților masteranzi și doctoranzi. In M. Goga, R. Ghețulescu și M.F. Florescu (coord.), *Creație și creativitate: practici, problematizări și abordări interdisciplinare* (pp. 14-20). București: MATRIX ROM.
- Macfarlane, B. (2009). *Researching with Integrity. The Ethics of Academic Enquiry*. New York: Routledge.

## About the reviewer

**Marina-Cristiana ROTARU** is a Lecturer, Ph.D., Technical University of Civil Engineering. She holds a Master in British Cultural Studies and a Ph.D. in Philology (Discourse Studies). Her Ph.D. thesis is entitled "British and Romanian Constitutional Monarchies. Their Representations in the Royal Discourse of Queen Elizabeth II and King Mihai I". Her research interests are: British Cultural Studies, British History, Discourse Studies, Legal English, ESP and EPP.

**E-mail:** marina.rotaru@utcb.ro





